



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS**



LIANA CASTRO MENDES

**A REFLEXÃO CRÍTICA E A AUTONOMIA NO PROCESSO DE ENSINO-
AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO
ENSINO MEDIO**

**UBERLÂNDIA/MG
Dezembro/2021**

LIANA CASTRO MENDES

**A REFLEXÃO CRÍTICA E A AUTONOMIA NO PROCESSO DE ENSINO-
AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO
ENSINO MEDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice

UBERLÂNDIA/MG
Dezembro/2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M538 2021	<p>Mendes, Liana Castro, 1979- A reflexão crítica e a autonomia no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola no ensino médio [recurso eletrônico] / Liana Castro Mendes. - 2021.</p> <p>Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.689 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Felice, Maria Inês Vasconcelos, 1947-. (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	Dez de dezembro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11723ELI007				
Nome do Discente:	Liana Castro Mendes				
Título do Trabalho:	A reflexão crítica no processo de ensino-avaliação-aprendizagem nas aulas de língua espanhola no Ensino Médio				
Área de concentração:	Estudos em Linguística a Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Avaliando a avaliação: investigação das práticas avaliativas vivenciadas durante o processo de formação de professores de línguas				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Sílvio Ribeiro da Silva - UFG; Lívia Letícia Zanier Gomes - IFTM; Heloísa Mara Mendes - UFU; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU e Maria Inês Vasconcelos Felice, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Silvio Ribeiro da Silva, Usuário Externo**, em 10/12/2021, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/12/2021, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Livia Letícia Zanier Gomes, Usuário Externo**, em 10/12/2021, às 17:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heloisa Mara Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/12/2021, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Ines Vasconcelos Felice, Usuário Externo**, em 10/12/2021, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3241915** e o código CRC **66C55CD7**.

Dedico esta tese aos meus alunos, não apenas aos que participaram da pesquisa, mas a todos os que comigo estiveram ao longo de minha contínua jornada docente e que comigo vivenciaram os desafios e as conquistas resultantes do percurso ensinar-avaliar-aprender língua espanhola, minha grande paixão.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Espiritualidade Superior, que me sustentaram para que eu pudesse chegar até aqui. Foram muitos os momentos difíceis e desafiadores, mas em todos eles senti-me amparada e motivada a seguir adiante.

Aos meus pais, Luiz e Cerly, que sempre apoiam minhas escolhas e não me deixam desistir dos meus sonhos, por mais difíceis que eles possam ser. Eles que me ensinam a lutar por meus objetivos e a abraçar as oportunidades que a vida me oferece.

Ao Pepe, meu segundo pai, por tudo o que fez por mim.

Ao meu irmão, Simonides, a quem carinhosamente chamamos Sid, e a Gabriela, minha irmã, pelo companheirismo que só os laços de irmandade possibilitam.

Ao amor da minha vida, minha querida afilhada e sobrinha, Isabela, por me mostrar o que é o amor incondicional.

Às queridas e amadas Rowena e Sofia, minhas filhas de quatro patas, que aquecem meu coração... Companhias maravilhosas, principalmente nesses dois últimos anos de solidão produtiva e necessária para a conclusão desta tese.

A minha avó, Maria de Fátima, chamada carinhosamente de vó Fatinha, e aos demais membros da minha família que torcem por mim e se alegram com minhas conquistas.

A minha instituição, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *campus* Uberlândia, e aos meus queridos colegas de trabalho, principalmente os que comigo compartilham a área de ensino de línguas.

A Deborah Santesso Bonnas, atual reitora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro e colega professora, que esteve presente em um dos momentos de avaliação usados nas análises dos dados da pesquisa.

Aos queridos Lucas, Sueli e Ludmila, amigos queridos e dedicados colegas de trabalho, que compartilharam comigo esses anos de doutoramento, dando muita força nesse período.

Aos queridos amigos José Alberto, Elizabete, Alex, Lilian e Michele pelo apoio e respeito que só os muitos anos de amizade podem oferecer.

A todos os amigos que estão sempre ao meu lado em todos os momentos, em especial, à querida Dalva, que mais que uma amiga, é uma grande luz que Deus permitiu fazer parte da minha vida, e ao César pelas muitas orações e apoio.

A minha amada avó, Lerinda, que hoje habita o plano espiritual... Ela que muito me ensinou sobre a simplicidade e o desprendimento e que me faz sentir e compreender o que é saudade.

Aos componentes da banca de qualificação e de defesa de tese, Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, Profa. Dra. Heloísa Mara Mendes, Profa. Dra. Livia Letícia Zanier Gomes e ao Prof. Dr. Silvio Ribeiro da Silva, pelas importantes sugestões que muito enriqueceram este trabalho.

Ao Prof. Dr. Ariel Novodvorski pela gentil disponibilidade.

À querida Profa. Dra. Quênia Côrtes dos Santos Sales, pela disponibilidade pela amizade e pelas conversas sobre bom ânimo, confiança e fé.

A todas as pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização e concretização desta tese.

Por fim, meu agradecimento especial a minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, por ter acreditado em mim, por caminhar comigo, me conduzir neste trabalho e por ser minha grande inspiração. Esta tese é também uma homenagem a ela, por sua enorme contribuição para os estudos acerca da importância de uma avaliação que auxilie e promova aprendizagem. Minha mais sincera gratidão pela dedicação, disposição, disponibilidade, gentileza acadêmica e também por me mostrar os diversos caminhos a seguir, encorajando-me a refletir sempre sobre cada um deles.

RESUMO

Esta tese teve por objetivo investigar minha prática avaliativa no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola (LE), considerando a importância da reflexão crítica e da autonomia na aprendizagem dessa língua adicional no Ensino Médio, a partir dos meus posicionamentos como professora pesquisadora dessa língua, assim como os dos alunos envolvidos. Para nortear a investigação, propus as seguintes perguntas de pesquisa: a) Que representações os alunos demonstram em seus relatos e diários sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem, levando em consideração a reflexão crítica e a autonomia em seu processo de aprendizagem de LE?; b) Que representações, como professora, demonstro em meus diários acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem, por meio da reflexão crítica em minha prática avaliativa em sala de aula de LE?; e c) De que forma as representações encontradas em meus diários e nos relatos e diários dos alunos influenciaram no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE? O contexto dessa pesquisa foram as aulas de LE ministradas por mim a uma turma de 2º ano do curso técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), *campus* Uberlândia. A pesquisa se inscreveu em um quadro metodológico de pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso etnográfico, seguindo a proposta de Nunan (1992), André (1995) e Erickson (1991). Além das representações, foram feitas análises sobre as categorias criadas a partir de Bardin (2010). Partindo dos registros das alunas, as análises mostraram três representações em comum e os meus registros mostraram quatro representações. Finalmente, foi possível concluir a confirmação da tese que defendo, uma vez evidenciado que meu modo de ensino e de avaliação de LE, baseado na reflexão crítica e na autonomia, funciona inclusive para que o aluno aprenda a referida língua, principalmente na modalidade escrita e com autoria. Com relação à autonomia, a tese se confirmou parcialmente, já que as alunas demonstraram autonomia na aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-avaliação-aprendizagem de LE. Representação. Reflexão crítica. Autonomia.

ABSTRACT

This thesis aimed to investigate my evaluative practice in the teaching-assessment-learning process of the Spanish Language (SL). My critical posture as a teacher-researcher, as well as those of the students involved, was considered as it is important for the development of critical reflection and autonomy in the learning of SL as an additional language in the context of High School Education. To guide the investigation, I proposed the following research questions: a) What representations do students demonstrate in their reports and diaries about the teaching-assessment-learning process, considering critical reflection and autonomy in their SL learning process?; b) What representations, as a teacher, do I demonstrate in my diaries about the teaching-assessment-learning process, through critical reflection in my assessment practice in the SL classroom?; c) How did the representations found in my diaries and in the students' reports and diaries influenced the SL teaching-assessment-learning process? The context of this research was the SL classes I taught to a 2nd Year Group of a Technical Course in Nourishment integrated into High School at the Triângulo Mineiro Federal Institute (IFTM), Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. The research used the methodological framework of the qualitative research, in the modality of ethnographic case study, following the proposal of Nunan (1992), André (1995) and Erickson (1991). In addition to the representations, analyses were carried out on the content categories created by Bardin (2010). From the students' records the analysis showed three representations in common and my records four. Finally, it was possible to conclude that the thesis I defend was confirmed as it was evident that my way of teaching and assessing the SL learning, through a critical-reflective and autonomous approach, works and promote the learning of the mentioned language mainly in the written and authored modality. Regarding autonomy, the thesis was partially confirmed, as only part of the students demonstrated autonomy in learning.

Keywords: SL teaching-assessment-learning. Representation. Critical reflection. Autonomy.

RESUMEN

Esta tesis tuvo por objetivo investigar mi práctica evaluativa en el proceso de enseñanza-evaluación-aprendizaje de lengua española (LE), considerando la importancia de la reflexión crítica y de la autonomía en el aprendizaje de esa lengua adicional en la Enseñanza Mediana, a partir de mis posicionamientos como profesora-investigadora de esa lengua, así como los de los alumnos involucrados. Para nortear la investigación, propuse las siguientes preguntas de investigación: a) ¿Qué representaciones los alumnos demuestran en sus relatos y diarios sobre el proceso de enseñanza-evaluación-aprendizaje, llevando en consideración la reflexión crítica y la autonomía en su proceso de aprendizaje de LE?; b) ¿Qué representaciones, como profesora, demuestro en mis diarios acerca del proceso de enseñanza-evaluación-aprendizaje, por medio de la reflexión crítica en mi práctica evaluativa en el aula de LE?; y c) ¿De qué forma las representaciones encontradas en mis diarios y en los relatos y diarios de los alumnos influenciaron en el proceso de enseñanza-evaluación-aprendizaje de LE? El contexto de esa investigación fueron las clases de lengua española impartidas por mí a un grupo de 2º año del curso técnico en Alimentos integrado a la Enseñanza Mediana en el Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), *campus* Uberlândia. La investigación se inscribió en un cuadro metodológico de investigación de naturaleza cualitativa, en la modalidad estudio de caso etnográfico, siguiendo la propuesta de Nunan (1992), André (1995) y Erickson (1991). Además de las representaciones, se hicieron análisis sobre las categorías creadas a partir de Bardin (2010). A partir de los escritos de las alumnas, los análisis mostraron tres representaciones en común y mis escritos mostraron cuatro representaciones. Por fin, se hizo posible concluir que la tesis que defiende se confirmó, pues, quedó evidenciado que mi modo de enseñanza y de evaluación de LE, que está basado en la reflexión crítica y en la autonomía, funciona, incluso, para que el alumno aprenda la referida lengua, principalmente en la modalidad escrita y con autoría. Con relación a la autonomía, la tesis se confirmó parcialmente, ya que las alunas demostraron autonomía en el aprendizaje.

Palabras-clave: Enseñanza-evaluación-aprendizaje de LE. Representación. Reflexión crítica. Autonomía.

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”

Antonio Machado

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modalidades e funções da avaliação	54
Quadro 2	Pedagogia de dependência e pedagogia para a autonomia	60
Quadro 3	Número de alunos que escreveram o Relato Inicial, o Relato Final e os diários	70
Quadro 4	Número de diários escritos por mim, como professora pesquisadora	70
Quadro 5	Número de alunos (participantes da pesquisa) que tiveram o Relato Inicial, o Relato Final e os diários analisados	70
Quadro 6	Número de diários escritos pela professora pesquisadora	71
Quadro 7	Desenho da pesquisa: perguntas de pesquisa, fonte de dados e base teórica	71
Quadro 8	Descrição do RI escrito pelas alunas: tópicos norteadores e posicionamentos das alunas sobre ensino-avaliação-aprendizagem	75
Quadro 9	Descrição das avaliações propostas e realizadas	77
Quadro 10	Descrição do RF escrito pelas alunas: tópicos norteadores e posicionamentos das alunas sobre ensino-avaliação-aprendizagem	79
Quadro 11	Representações em comum nos relatos das alunas acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE	83
Quadro 12	Representações que, como professora pesquisadora, demonstro em meus diários escritos antes das avaliações acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE	97
Quadro 13	Representações que, como professora pesquisadora, demonstro em meus diários escritos depois das avaliações acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE	108
Quadro 14	Categorias criadas a partir dos relatos e diários das alunas	118
Quadro 15	Categorias criadas a partir dos meus diários como professora pesquisadora	139

SIGLAS IMPORTANTES

LA – Linguística Aplicada

LAd. – Língua Adicional

LE – Língua Espanhola

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
1.1 Apresentação da pesquisa	18
1.2 Motivação e breve histórico da pesquisa	19
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	20
1.4 Estruturação da tese	21
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	24
2.1 O ensino e a aprendizagem de língua espanhola no Ensino Médio no Brasil	24
2.2 O conceito de representação dentro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	32
2.3 A reflexão crítica e a autonomia por meio do relato e do diário no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola	39
<i>2.3.1 O relato e o diário como instrumentos de reflexão crítica</i>	39
<i>2.3.2 Reflexão técnica, prática e crítica</i>	43
<i>2.3.3 A reflexão crítica e sua importância na aula de língua espanhola</i>	47
2.4 A avaliação no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola	50
2.5 A autonomia no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola	58
3 METODOLOGIA	64
3.1 A natureza da pesquisa	64
3.2 Contexto e participantes da pesquisa	65
3.3 Metodologia de análise de dados e desenho da pesquisa	67
<i>3.3.1 Metodologia de análise de dados</i>	67
<i>3.3.2 O desenho da pesquisa</i>	71
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: AS REPRESENTAÇÕES	74
4.1 Descrição dos relatos iniciais das avaliações e dos relatos finais das alunas	74
<i>4.1.1 Descrição do relato inicial (RI) escrito pelas alunas</i>	74
<i>4.1.2 Descrição das avaliações propostas por mim e feitas pelas alunas</i>	77
<i>4.1.3 Descrição do relato final (RF) escrito pelas alunas</i>	79
4.2 As representações das alunas e as minhas representações, como professora pesquisadora, nos relatos iniciais (RI), nos relatos finais (RF) e nos diários	82

<i>4.2.1 Representações que os dizeres das alunas apresentam nos RI e RF no que tange ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola</i>	82
4.2.1.1 Primeira Representação: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dá por meio de vocabulário	86
4.2.1.2 Segunda Representação: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE é diferenciado e proporciona aprendizado significativo	91
4.2.1.3 Terceira Representação: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a Língua Espanhola, é sempre o mesmo, ou é muito parecido e insuficiente para aprendizagem significativa	94
<i>4.2.2 Representações que os meus dizeres de professora pesquisadora mostram nos diários</i>	97
4.2.2.1 Primeira Representação: Acredito que os alunos vão gostar das avaliações ou que vão se sair bem nas avaliações (os alunos aprenderão por meio das avaliações)	100
4.2.2.2 Segunda Representação: É importante que alunos e professora trabalhem juntos	105
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: AS CATEGORIAS	117
5.1 Análise das categorias criadas para comprovar a tese	117
<i>5.1.1 Categorias criadas a partir dos relatos e diários das alunas</i>	118
5.1.1.2 Categoria 1: Reflexão crítica no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE	122
5.1.1.3 Categoria 2: Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE	129
5.1.1.4 Categoria 3: Aprendizagem por meio da avaliação de LE	133
<i>5.1.2 Categorias criadas a partir dos meus diários de professora pesquisadora</i>	139
5.1.2.1 Categoria 1: Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE	147
5.1.2.2 Categoria 2: Oportunizar aprendizagem por meio da avaliação de LE	152
5.1.2.3 Categoria 3: Reflexão crítica sobre a prática de ensino e avaliativa de LE	157
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
6.1 Revisitando meu percurso	165
6.2 O que mostram os dados analisados	167
<i>6.2.1 Acerca dos objetivos, das perguntas de pesquisa e das respostas encontradas</i>	167
6.2.1.1 A primeira pergunta de pesquisa	168
6.2.1.2 A segunda pergunta de pesquisa	170
6.2.1.3 A terceira pergunta de pesquisa	172
<i>6.2.2 Acerca das avaliações propostas e realizadas</i>	175

<i>6.2.3 Acerca das categorias e da tese que defendo</i>	176
<i>6.2.3.1 A primeira categoria a partir dos escritos das alunas</i>	177
<i>6.2.3.2 A segunda categoria a partir dos escritos das alunas</i>	178
<i>6.2.3.3 A terceira categoria a partir dos escritos das alunas</i>	180
6.3 As categorias nos registros da professora pesquisadora	181
<i>6.3.1 A primeira categoria a partir dos meus escritos</i>	181
<i>6.3.2 A segunda categoria a partir dos meus escritos</i>	182
<i>6.3.3 A terceira categoria a partir dos meus escritos</i>	183
6.4 Acerca da tese que defendo	184
6.5 Acerca de uma das alunas participantes da pesquisa	185
6.6 Acerca das dificuldades encontradas	187
6.7 Acerca contribuições desta investigação para o campo da Língua Aplicada	188
6.8 Acerca das possibilidades de trabalhos futuros	188
6.9 Finalizando...	189
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	
ANEXOS	

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Apresentação da pesquisa

A presente pesquisa busca investigar a importância da reflexão crítica e da autonomia para a aprendizagem dos alunos de língua espanhola (LE) no Ensino Médio, no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), *Campus* Uberlândia, além de analisar e compreender melhor o processo ensino-avaliação-aprendizagem de minhas práticas como professora pesquisadora dessa língua adicional¹ (LAd.). Para isso, foram usados diários por mim escritos, além de diários e relatos de alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Médio, considerando a importância da reflexão crítica e da autonomia no processo de avaliação do ensino e da aprendizagem da referida língua.

A investigação justifica-se porque os estudos na área da Linguística Aplicada (LA) têm avançado bastante, e a tríade ensino-avaliação-aprendizagem, a meu ver, necessita ser estudada e revista sempre, uma vez que dela pode depender o bom desempenho dos alunos, grande preocupação dos professores na atualidade. Justifica-se, ainda, pela possibilidade de construção de conhecimento para os demais professores que ministram aulas de LE no Ensino Médio, não só da instituição na qual se realizou a investigação, mas, também, de outras escolas onde há oferta dessa unidade curricular.

Justifica-se, ainda, porque, após pesquisa sobre o estado da arte, percebi que não há teses que abordem a investigação que proponho. Embora alguns trabalhos que tratam do ensino de LE tenham sido encontrados, a saber: a) Álvarez (2009) e Yakota (2007), que abordam o ensino de espanhol para adultos; b) Amaral (2008), que trata do texto espanhol escrito contemporâneo; c) Astorino (2013), que enfoca a linguagem no turismo; d) Bruno (2006), que estuda o ensino de espanhol em diferentes grupos, de diferentes idades; e) Cintrão (2006) e Pedrosa (2003), que enfocam a tradução; f) Gonçalves (2007), que trata de marcadores conversacionais; g) Kanashiro (2012), que investiga sobre o espanhol no Enem; h) Lemke (2010) e Vargens (2012), que tratam de políticas e práticas linguísticas, i) Reis (2011) e Eres Fernández (1998), que investigam sobre aspectos gramaticais da língua espanhola; j) Sandes (2010), que se dedica à aquisição e aprendizagem de sons em língua espanhola; k) Silva (2013) e Rinaldi (2011), que enfocam o ensino de espanhol na formação

¹ Conforme Schlatter e Garcez (2009, p. 127), o termo língua adicional tem sido usado em lugar do termo língua estrangeira por enfatizar “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”. Essa é a concepção de língua que assumo nessa tese, ainda que nos documentos oficiais se use o termo “língua estrangeira”.

de professores; l) Nardi (2007), que trata do olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade a partir do livro didático para o ensino de espanhol; m) Callegari (2008), que aborda a motivação de alunos brasileiros em aulas de espanhol; e n) Castela (2009), que investiga sobre hipertexto eletrônico no ensino de espanhol como língua adicional (LAd.)², nenhum deles envolve a reflexão crítica no ensino médio no que tange à referida língua.

Por fim, e esta é a parte inédita que proponho para esta tese, esta pesquisa se justifica pelo fato de que o ensino e a avaliação de LE, baseados na reflexão crítica e na autonomia, funcionam, inclusive para que o aluno aprenda a referida língua, principalmente na modalidade escrita, com autoria.

Nessa perspectiva, espero, com a pesquisa, proporcionar a mim e aos professores de LE do Ensino Médio, incentivos para que aconteçam momentos de reflexão acerca da avaliação e da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

1.2 Motivação e breve histórico da pesquisa

O interesse pela realização desta investigação surgiu durante o curso de Mestrado em que pesquisei sobre a formação inicial do professor de línguas adicionais no curso de Letras no que tange à aprendizagem crítico-reflexiva, tendo como foco o professor formador de três línguas adicionais: inglês, francês e espanhol. Naquele momento, comecei a me sentir incomodada com o fato de pesquisar a prática de outros professores, ainda que necessário, posto que a proposta, na ocasião, era investigar um curso de formação de professores.

Conforme foi passando o tempo, entre coleta de dados e análises, começava a fazer sentido a ideia de investigar também o meu fazer pedagógico, a minha própria prática como professora de LE como LAd., do ensino básico técnico e tecnológico. Por ter trabalhado, em minha dissertação, com reflexão crítica no ensino de línguas adicionais comecei a pensar que, na verdade, tinha que focar também em mim, e não apenas na prática do outro, mas em minha própria prática, em parceria com meus alunos, que me ajudam a construir minha história com o ensino de LAd. e, conseqüentemente, minha história como professora.

Comecei a refletir, então, sobre minhas aulas de LE no Ensino Médio e sobre a forma como venho trabalhando as avaliações, questionando-me se elas podem proporcionar aos

² Para esta pesquisa, optei por usar a sigla LAd. para me referir ao termo língua adicional, uma vez que a sigla LA já é usada em referência à Linguística Aplicada, campo de estudo no qual se insere esta pesquisa.

alunos a prática da reflexão crítica no ensino desta LAd. e, principalmente, se esta prática pode contribuir para a autonomia³ deles.

A avaliação e a autonomia, em meu entendimento, indissociáveis da reflexão crítica, cada vez mais vêm fazendo parte do contexto de ensino e aprendizagem de línguas e é, por isso, que seguem as pesquisas acerca desse assunto. A todo o momento, avaliamos e somos avaliados, mesmo nas práticas simples do cotidiano, e essa ação, muitas vezes, está associada à ideia de julgar. Sendo assim, avaliamos tudo ou quase tudo ao nosso redor com o propósito de acertar, conforme o nosso desejo, porém, quando se trata da avaliação no contexto escolar, o tema se torna bem mais complexo.

Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para classificar ou mesmo rotular os alunos entre bons, maus ou medianos. Geralmente, as provas serviam para amedrontar os alunos e muitos professores usavam-nas como “arma” pronta para atirar, caso algo indesejável acontecesse em sala de aula, principalmente, se se tratasse de um problema envolvendo disciplina dos alunos, que se sentiam ameaçados. Este quadro, felizmente, aos poucos, tem ficado para trás, graças ao número considerável de pesquisas no campo da Linguística Aplicada (LA) que vêm sendo realizadas e que tratam dessa temática.

Atualmente, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas de que os professores podem lançar mão para atingir o principal objetivo da escola: dar oportunidade para que os alunos consigam avançar em seu processo de aprendizagem. E uma maneira que pode ser bastante eficaz neste processo, a meu ver, é fazê-lo por meio da reflexão crítica. Sendo assim, faz-se necessário buscar melhores caminhos para mensurar a qualidade do aprendizado dos estudantes, que podem e devem participar deste complexo processo.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

A proposta é desenvolver uma investigação que proporcione discutir mais amplamente sobre a reflexão crítica e o ensino de LE no Ensino Médio do IFTM, levando em consideração posicionamentos meus, como professora pesquisadora responsável pelas aulas dessa língua, e dos alunos. Para tanto, apresento como objetivo geral investigar minha prática de ensino e avaliativa como professora pesquisadora no processo de ensino-avaliação-aprendizagem⁴ de

³ Para esta pesquisa opto pela definição de autonomia de acordo, principalmente, com Vieira (1998), que a vê como capacidade de gestão da aprendizagem.

⁴ FELICE, M. I.V. O processo ensino-avaliação-aprendizagem de língua estrangeira. In: SARTORI, A. T.; SILVA, S. R. (org.). *Reflexões em Linguística Aplicada: práticas de ensino de línguas e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 47-79. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada; v. 29).

LE, além da importância da reflexão crítica e da autonomia na aprendizagem dessa LAd., no Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, considerando meus posicionamentos como professora pesquisadora que ministra aulas desta LAd., assim como os dos alunos envolvidos.

Para atender a tal objetivo, pautei-me nos seguintes objetivos específicos: a) identificar e analisar que representações os alunos demonstram em seus relatos e diários sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem, levando em consideração a reflexão crítica e a autonomia em seu processo de aprendizagem; b) identificar e analisar as representações que, como professora pesquisadora, demonstro em meus diários acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, por meio da reflexão crítica, realizada por mim, em minha prática avaliativa nessa LAd.; e c) mediante as representações encontradas em meus diários e nos relatos e diários dos alunos, analisar de que forma essas representações influenciam no processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

A partir desses objetivos, decorreram as seguintes perguntas de pesquisa: a) Que representações os alunos demonstram em seus relatos e diários sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem, levando em consideração a reflexão crítica e a autonomia em seu processo de aprendizagem de LE?; b) Que representações demonstro, como professora, em meus diários acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem, por meio da reflexão crítica em minha prática avaliativa em sala de aula de LE?; c) De que forma as representações encontradas em meus diários e nos relatos e diários dos alunos influenciam no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE?

Acredito que com essas perguntas de pesquisa terei oportunidade de detectar se e como a reflexão crítica e a autonomia podem contribuir efetivamente para o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE no Ensino Médio.

1.4 Estruturação da tese

A tese aqui apresentada está estruturada em uma introdução, quatro capítulos e considerações finais. Apresenta ainda referências, anexos e apêndices.

Nas considerações iniciais, conforme visto, apresento a pesquisa, exponho o resultado da apuração sobre o estado da arte, aponto minha motivação para ela e faço um breve histórico. Além disso, apresento os objetivos e as perguntas que a nortearam.

O primeiro capítulo aborda os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Para tanto, discorro sobre o ensino de LE no Ensino Médio no Brasil, trazendo à tona

posicionamentos contidos, principalmente, em Brasil (1996; 2005; 2017), Unamuno (2003), Fernández (2005), Paraquett (2006), Moraes (2010), González (2010), Zolin-Vesz (2013), Souza e Rodrigues (2019) e Souza (2020). Além de uma introdução acerca do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria ancorada em Bronckat (1997; 2006), Rego (2002), Felice (2005), Matencio (2007) e Lousada (2010), para chegar ao conceito de representação, associado ao ISD, a partir de Habermas (1987), Bronckart (1997), Celani e Magalhães (2002) e Rodrigues e Kersch (2013).

Ainda nesse capítulo, trato da importância da reflexão crítica e da autonomia, por meio do relato e do diário como instrumentos de reflexão crítica no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua, com foco na avaliação, apoiada em importantes estudiosos. Sobre o conceito de relato e diário, trago Machado (1998), Liberali (1999), Celani (2001), Zabalza (2004), Mendes (2005), Moreira e Monteiro (2010), Reichmann (2013) e Romero (2013). Sobre reflexão e reflexão crítica, dialogo com Van Manen (1977), Shön (1983), Zeichner (1993), Liberali (1996; 2004; 2012), Romero (1998), Celani (2001), Oliveira e Serrazina (2002), Mendes (2005), Dorigon e Romanowski (2008) e Pimenta (2008). Sobre avaliação da aprendizagem, recorro a Gadotti (1984), Haydt (1991), Bloom, Hastings e Madaus (1993), Lussier e Turner (1995), Perrenoud (1999), Luckesi (2002), Álvarez Méndez (2002), Felice (2005; 2011; 2013), Vasconcellos (2006), Santos e Gomes (2007), Catani e Gallego (2009), Fernandes (2009), Villas Boas (2009; 2012) e Silva e Felice (2013). E sobre autonomia, Meighan e Roberts (1986), Freire (1996), Hargreaves e Evans (1997), Vieira (1998), Martins (2002) e Maia Filho, Chaves e Seixas (2018).

No segundo capítulo, apresento a natureza, o contexto e os participantes da pesquisa. Também trato da metodologia de análise de dados e do desenho da pesquisa. No terceiro, realizo a análise e a interpretação dos dados, com foco nas representações mostradas nos registros escritos dos alunos e nos meus. Procedo, no quarto capítulo, com a análise das categorias criadas também a partir desses registros.

No último capítulo, faço um relato para revisar meu percurso e trago minhas considerações finais acerca das análises. Nele, retomo as perguntas de pesquisa e as respostas encontradas a partir das representações mostradas; recubro as análises das categorias criadas para comprovar a tese que defendo; teço algumas considerações acerca das dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa, mostrando possíveis contribuições para o campo da LA, principalmente, para o campo do ensino-avaliação-aprendizagem de LE; e finalizo apontando minhas pretensões de trabalhos futuros.

Os apêndices foram dispostos da seguinte forma: nos apêndices A e B exponho o RI nas suas duas configurações, ou seja, a que foi elaborada para a aluna com baixa visão e a elaborada para as demais. Os apêndices C e D tratam das duas configurações elaboradas para o RF. Já os apêndices E e F são a estrutura para a escrita dos meus diários, respectivamente antes e após as avaliações dos alunos. Por fim, os apêndices G e H são a estrutura para a escrita dos diários redigidos pelos alunos logo após a realização das avaliações. Assim como aconteceu com os RI e RF, foram elaboradas duas configurações.

No último tópico, disponho os seguintes anexos: o Anexo A se refere ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos; o Anexo B, ao Termo de Assentimento para o menor entre 12 e 18 anos incompletos. Já os anexos de C a G se referem às cinco avaliações propostas durante o ano letivo. No Anexo H, disponho os cinco diários escritos, por mim, antes das avaliações propostas aos alunos da turma. O Anexo I apresenta a transcrição dos diários das alunas participantes da pesquisa e, finalmente, no Anexo J, exponho os diários redigidos por mim após as avaliações das alunas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Considerando que este trabalho busca investigar a importância da reflexão crítica e da autonomia dos alunos de LE no Ensino Médio, no IFTM, *campus* Uberlândia, além de analisar e compreender melhor o processo ensino-avaliação-aprendizagem de minhas práticas como professora pesquisadora dessa língua adicional nessa escola federal do interior de Minas Gerais, apresentarei, no decorrer deste capítulo, algumas reflexões teóricas sobre o ensino de LE no Ensino Médio no Brasil, o conceito de representação dentro da teoria do ISD e a importância da reflexão crítica e da autonomia, por meio do relato e do diário no processo de ensino-avaliação-aprendizagem dessa LAd., com foco na avaliação.

Começo, então, a construir o arcabouço teórico que, a partir de agora, passa a sustentar essa tese.

2.1 O ensino e a aprendizagem de língua espanhola no Ensino Médio no Brasil

O ensino de LE no Ensino Médio, no Brasil, pode ser considerado recente uma vez que a obrigatoriedade da oferta desta LAd. ocorreu com a promulgação da Lei nº 11.161, em 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005). De lá até os dias atuais, há uma preocupação crescente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem desta LAd.

De acordo com Zolin-Vesz (2013, p. 19), “o momento sócio histórico que o ensino e a aprendizagem de LE no Brasil atravessam pode ser considerado único”. O autor aponta que,

a partir da homologação, em agosto de 2005, da Lei n. 11.161, o espanhol se tornou a única língua estrangeira que possui uma regulamentação oficial sobre seu ensino nas escolas brasileiras, já que a referida lei estabeleceu a oferta obrigatória da língua nos currículos plenos do ensino médio, aliada à oferta facultativa do idioma ao ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

Percebo, neste apontamento do autor, que, a partir da referida homologação, vem crescendo o interesse pela LE e, conseqüentemente, a preocupação com o ensino e a aprendizagem desta LAd. Tal fato vem contribuindo para que a LE, assim como aconteceu com o inglês e com o francês no passado, se torne uma língua de prestígio, principalmente se levarmos em consideração três fatos de notável importância na vida econômica, social e cultural do nosso país, a saber: a) a criação do MERCOSUL⁵, o mercado comum dos países

⁵ Mercado Comum do Sul é uma organização intergovernamental fundada a partir do Tratado de Assunção em 26 de março 1991. Estabelece uma integração, inicialmente econômica, configurada atualmente em uma união

da América do Sul, em 1991; b) o surgimento de grandes empresas de origem espanhola e de estreitos laços comerciais com a Espanha, sobretudo a partir de 1996; e c) o peso da cultura hispana em geral (FERNÁNDEZ, 2005, p. 19).

Conforme discute Zolin-Vesz (2013), com base em Paraquett (2006), o acordo do Mercado Comum do Sul, entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai⁶, pretendia não apenas promover o livre comércio e o fluxo aberto de pessoas e bens entre os países membros, mas também alcançar uma integração linguística e educacional, principalmente, com a difusão do aprendizado dos idiomas oficiais, sendo o espanhol a língua oficial de três⁷ desses países, e o português, a língua oficial do Brasil, por meio dos sistemas educacionais de cada país, o que, a meu ver, significa ampliar intercâmbios em diversos âmbitos, sejam políticos, educacionais, comerciais, entre outros.

Desta forma, a língua espanhola tem feito parte da grade curricular de muitas escolas públicas e privadas de Ensino Médio e Ensino Fundamental de nosso país, permitindo importantes discussões sobre os aspectos sociopolíticos que envolvem o ensino dessa língua.

De acordo com Moraes (2010, p. 25),

[...] para o Brasil, durante muito tempo foi importante estabelecer vínculos com o povo hispano, dadas as suas aspirações de crescimento e desenvolvimento, entretanto até o advento da Lei 11.161/2005, a qual discorre sobre a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola nos cursos de Ensino Médio, o idioma de Cervantes ficou sempre relegado a segundo plano, não sendo valorado nem pelas contribuições do povo hispano, nem pela comunicação com os países vizinhos.

aduaneira, na qual há livre-comércio intrazonal e política comercial comum entre os países-membros. Para maiores detalhes: <https://www.mercosur.int/pt-br/>.

⁶ Os Estados Partes fundadores do MERCOSUL e signatários do Tratado de Assunção (TA) são Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Em função de que o Tratado de Assunção está aberto à adesão de outros Estados membros da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), a Venezuela se constituiu no primeiro Estado Latino-americano a aderir ao tratado constitutivo, em 2006; e, mais recentemente, a Bolívia, em 2015. Cabe destacar que a República Bolivariana da Venezuela encontra-se suspensa de todos os direitos e obrigações inerentes a sua condição de Estado Parte do MERCOSUL, em conformidade com o disposto no segundo parágrafo do Art. 5º do Protocolo de Ushuaia. Já o Protocolo de Adesão de Bolívia ao MERCOSUL foi assinado pela totalidade dos Estados Parte em 2015 e agora se encontra em vias de incorporação pelos congressos dos Estados Parte. Fonte: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercosul/>. Acesso em: 10 ago. 2021

⁷ Refiro-me aos três países membros efetivos: Argentina, Uruguai e Paraguai. Além dos países membros oficiais, cito os países membros associados do Mercosul: Chile, Colômbia, Equador e Peru. Esses quatro países são membros da ALADI com os quais o MERCOSUL subscreve acordos de livre comércio, e que posteriormente solicitam ser considerados como tais. Também, podem ser Estados Associados aqueles países com os quais o MERCOSUL celebre acordos com amparo no Art. 25 do Tratado de Montevideu 1980 (TM80) (acordos com outros Estados ou áreas de integração econômica da América Latina), como é o caso da Guiana e do Suriname. Fonte: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercosul/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

A citação do autor vem confirmar a ideia de que, assim como aconteceu com outras LAd., o ensino da LE em nosso país comumente está e sempre esteve ligado a diversos fatores, destacando-se os econômicos, os políticos e os sociais de acordo com o momento vivenciado. E reforça, ainda, o fato de que esta LAd. tem ficado em segundo plano, muitas vezes não recebendo o devido valor.

Detenho-me, por instantes, na alusão feita por Moraes (2010, p. 25), ao se referir à LE como sendo o “idioma de Cervantes”, justamente no contexto em que discute sobre o fato desse mesmo idioma ter ficado, por aqui, “sempre relegado a segundo plano, não sendo valorizado nem pelas contribuições do povo hispano, nem pela comunicação com os países vizinhos”. O autor sinaliza oportunidade de valorização da LE a partir da obrigatoriedade de ensino desta LAd. no Ensino Médio depois de ter sido desconsiderado seu valor, inclusive na “comunicação com os países vizinhos”, referindo-se aos países do Mercosul. Porém, ao apontar essa desvalorização da LE, Moraes (2010) acaba se reportando a ela como o “idioma de Cervantes”, justamente quando se dedica a trazer à tona uma situação de desvalorização da língua.

Ora, o próprio autor cai na ação de desprestigiar o contexto linguístico, histórico e cultural no qual essa LAd. está inserida, posto que, além de “idioma de Cervantes”, escritor nascido na Espanha, a LE é o idioma de Cortázar, Borges, Sábato (Argentina), de Galeano, Benedetti, Agustini (Uruguai), de Roa Bastos, Plá, Barreiro Sarguier (Paraguai), dentre outros tantos escritores, romancistas e poetas que registraram em bases consolidadas a LE.

Ainda sobre a sanção da Lei nº 11.161, González (2010, p. 27-28) opina que ela “esteve claramente associada a um gesto marcado, de forma inequívoca, por objetivos de natureza cultural, política e econômica”. De acordo com o autor, a partir da promulgação dessa lei, houve tanto a necessidade de refletir acerca do lugar que a LE pode e deve ocupar no contexto educativo, quanto de se fazer uma reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo.

Esse reducionismo a que fazemos menção se traduz em idealizações, em representações, em estereótipos de todo tipo, quando não de preconceitos, a respeito da língua (parecida com a nossa, fácil, de estudo dispensável...), na sua enorme variedade, muitas vezes apagada ou rechaçada, e de seus falantes. Todos eles circulam livremente pela imprensa, aparecem em diversas falas e muitas vezes povoam os próprios materiais produzidos para o ensino do espanhol. Fica claro, então, no documento citado, o **papel educativo, formador** que deve ter o ensino de línguas estrangeiras, neste caso especificamente o do espanhol, na educação regular, razão pela qual se torna imprescindível trabalhar a língua não apenas como forma de expressão, mas como constituinte de significados e valores que devem ser

permanentemente objetos de reflexão, inclusive na relação que estabelecem com os nossos próprios significados e valores e com outros tantos que circulam por esse mundo globalizado. (GONZÁLEZ, 2010, p. 27-28, grifos no original).

As considerações de Gónzalez (2010) vão ao encontro de como vejo o papel da LE como unidade curricular no contexto da sala de aula de LAd. Assim como ele, penso ser fundamental trabalhar a LE, considerando-a como constituinte de significados e valores que, continuamente, devem ser objetos de reflexão, assim como as relações estabelecidas com nossos próprios valores e com os que cercam esse mundo globalizado. Caso isso não aconteça o resultado pode ser o reducionismo, que traz à tona representações e estereótipos acerca dessa língua, que podem e têm ocasionado sua desvalorização.

Muitos podem ser os motivos que levam a “desvalorização” do idioma, dentre os quais posso citar a origem desta LAd., que é a mesma da nossa língua materna. A semelhança entre língua portuguesa e língua espanhola, filhas do latim, pode implicar e tem implicado, frequentemente, a falsa ideia de que não é necessário despender tempo em seu aprendizado, porém, aos poucos, com a oferta mais ampla deste idioma nas escolas brasileiras, essa falsa ideia tem sido desmistificada.

Vale ressaltar que, antes da promulgação da Lei supramencionada e com a promulgação da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), em 20 de dezembro de 1996, as línguas adicionais voltaram a ganhar espaço nas escolas brasileiras. Com relação ao Ensino Médio, o decreto determina que:

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: [...]

III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, online).

A partir do artigo mencionado, em seu inciso III, na maioria das escolas, foi incluído o ensino de língua inglesa como unidade curricular obrigatória e a língua espanhola passou a ser uma das ofertas, em caráter optativo, da segunda língua adicional moderna.

Com o advento das referidas leis, importantes para a implementação do ensino de espanhol no Ensino Médio brasileiro, a LE ganhou, por força de lei, outra condição e espaço no cenário nacional.

Doze anos após a promulgação da Lei nº 11.161/2005, que colocou o espanhol em conceito de valorização, principalmente por motivos econômicos, sociais e culturais a partir

da criação do MERCOSUL, deparamo-nos com a Lei nº 13.415/2017, que veio trazer diretrizes de implementação do Novo Ensino Médio em nosso país. Essa lei

alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸ e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2017, on-line).

Com a revogação da Lei nº 11.161/2005 e a partir da lei que institui o Novo Ensino Médio, a LE passa por grandes obstáculos com relação ao seu estabelecimento como LAd. ensinada nas escolas brasileiras. O que se começa a vislumbrar é que a LE começa a empreender uma jornada bastante desfavorável e a língua inglesa toma um lugar de consolidação no cenário nacional. Se, anteriormente, a LDB não trazia a língua inglesa como estudo obrigatório, a Lei nº 13.415/2017 torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Com relação à LE, a nova lei institui que “os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol” (BRASIL, 2017, on-line).

No que se refere ao ensino e à aprendizagem de LAd., a Lei nº 13.415/2017 impõe o inglês como a única LAd. a ser ensinada e aprendida em todos os níveis da educação e isso, a meu ver, é uma grande involução por meio da redução da diversidade linguística. A esse respeito, me valho do respaldo de Souza e Rodríguez (2019, p. 196), que postulam que:

Es un auténtico retroceso, motivado por cuestiones políticas infundadas que echaba por tierra el trabajo de formación docente e investigativo llevado a cabo por instituciones de enseñanza superior, con mayor intensidad a partir del año 2005, cuando se reglamentó la obligatoriedad de la oferta del español en el sistema educativo brasileño.

⁸ Trata-se de conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A BNCC trará os conhecimentos essenciais, as competências, as habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. Pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 27 jul. 21.

Como professora de LE, sinto-me contemplada pelos posicionamentos de Souza e Rodriguez (2019), uma vez que o que se apresenta é um cenário que praticamente descarta todo o trabalho realizado desde a regulamentação da obrigatoriedade da oferta dessa LAd. em nosso país.

Com relação à situação reducionista da diversidade linguística, Unamuno (2003, p. 58) aponta:

La situación mundial actual, caracterizada por un desequilibrio económico y una distribución desigual de la riqueza, hace prever que los procesos de inmigración de zonas periféricas a centrales (de regiones, países, estados y del mundo) continúe, elemento que debemos agregar a las explicaciones de la reducción de la diversidad lingüística y cultural del mundo. Ahora bien, ¿qué podemos hacer nosotros? [...] Si nos ha tocado vivir en una época en la que es parte del sentido común creer que lo importante es aprender inglés (como lengua internacional) al mismo tiempo que se menosprecian las lenguas con pocos hablantes, debemos insistir desde nuestras aulas en la igualdad de todas las lenguas.

Como se pode perceber, Unamuno, já em 2003, problematizava a redução da diversidade linguística, chegando a considerá-la “una auténtica catástrofe cultural”, em que se menosprezam as línguas com poucos falantes – e este nem é o caso do espanhol, já que é língua oficial de 21 países, está presente nos cinco continentes e, segundo o estudo *El español: una lengua viva*, elaborado pelo Instituto Cervantes⁹, em 2016, a LE é a segunda língua materna do mundo, ficando atrás do mandarim, e é também a segunda língua segundo cômputo que chega a 567 milhões de falantes em todo o mundo.

Considerando as informações destacadas acerca do lugar da LE no mundo, problematizo o fato de a Lei nº 13.415/2017 impor o inglês como a única LAd. a ser ensinada e aprendida em todos os níveis da educação e problematizo ainda o fato de ela instituir que “os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol” (BRASIL, 2017, on-line). Fica evidente, nessa frase, que as escolas, apenas se o quiserem, poderão disponibilizar a oferta de ensino de outras línguas e, como consolo, sugere, não institui, que preferencialmente seja a LE.

Dito de outra forma, após longo percurso obstaculizado por inúmeras dificuldades, tudo o que já se havia conseguido abrindo portas e oportunizando uma diversificação linguística aos alunos de nossas escolas brasileiras, vai se perdendo com a imposição de uma

⁹ O Instituto Cervantes é a instituição pública criada pela Espanha, em 1991, para promover universalmente o ensino, o estudo e o uso do espanhol e contribuir para a difusão das culturas hispânicas no exterior. Em suas atividades, o Instituto é responsável pelo patrimônio linguístico e cultural comum aos países e povos da comunidade hispano falante.

e a discriminação de outras LAd. Acerca disso, concordo com Souza e Rodríguez (2019, p. 199), quando eles apontam que “no se trata de quitarle la importancia al inglés, pero alertar que en nuestro contexto [...] el español tiene una función de destaque, considerando tanto las cuestiones culturales, comerciales e industriales”.

Diante de tantos fatos que, a meu ver, retrocedem quanto ao ensino e à aprendizagem de línguas adicionais, surge uma mobilização iniciada no sul do Brasil e que vem crescendo por todo o país. Trata-se do movimento “Fica Espanhol”. O movimento surgiu no Rio Grande do Sul, estado fronteiro com o Uruguai, ao sul e, com a Argentina, a oeste. Esta mobilização despontou principalmente por meio das redes sociais e vem tomando fôlego por outros estados do Brasil, revalidando a importância do estudo linguístico e sociocultural do idioma de forma sistemática. Teve início com a aprovação de uma proposta de emenda constitucional estadual e que assegurou a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas regulares do estado sulista. A partir de então, diversos estados brasileiros têm se unido quanto à elaboração de projetos de lei, emenda constitucional ou leis referentes à inclusão da LE na rede estadual em suas respectivas Assembleias Legislativas, apresentando como argumentos o fato de o espanhol: a) estar presente nos cinco continentes; b) ser língua oficial de 21 países; c) ser língua oficial do Mercado Comum Europeu, do Mercosul e da Unasul; d) ser a língua de quase todos os nossos vizinhos da América do Sul, excetuando-se Suriname e Guiana; e) ser a língua da maioria dos países que integram a América Latina, continente no qual podem-se compartilhar aspectos identitários, socioculturais, históricos, geográficos, entre outros; f) ser a terceira língua mais usada na comunicação via internet; g) de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 60% dos candidatos escolhem espanhol para responder as cinco questões de língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ou seja, é a língua adicional mais procurada no Enem; h) ser uma língua que enriquece a pluralidade linguística e cultural do Brasil; i) ser uma língua muito usada na veiculação de publicações científicas internacionais; e j) ser uma língua que promove importantes intercâmbios internacionais com bolsas de estudo tanto para a Espanha quanto para países da América Latina.

Motivados pela argumentação exposta acima, de acordo com Souza (2020), atualmente há dezesseis estados brasileiros com projetos de lei, emenda constitucional ou leis referentes à inclusão da LE na rede estadual nas Assembleias Legislativas Estaduais, dentre elas a de Minas Gerais, com a PL nº 1.064/2019, atualmente em trâmite. Especificamente nesse estado da federação,

com a revogação da Lei nº 11.161/2005, a APEMG, com o apoio de professores de LE vinculados a diversas instituições do estado como UFMG (Região Metropolitana), UNIMONTES (Norte de Minas), UFVJM (Vale do Jequitinhonha e Mucuri), IF Sudeste MG (Campo das Vertentes), UFJF e UFV (Zona da Mata), UNIFAL-MG (Sul e Sudoeste de Minas), UFTM e UFU (Triângulo Mineiro) organizaram seu próprio movimento Fica Espanhol, mobilizando estudantes, professores, a sociedade em geral e os representantes na Assembleia Legislativa do estado em defesa da manutenção do espanhol na rede pública de ensino. A colaboração entre APEMG e o Deputado Léo Portela (PL), com respaldo do movimento Fica Espanhol, culminou assim na apresentação do Projeto de Lei Nº 1.064/2019 na Assembleia Legislativa em 06 de setembro de 2019. (SOUSA, 2020, p. 18).

Ressalto que, no momento em que esta tese foi finalizada, o movimento “Fica Espanhol”, em prol da oferta obrigatória dessa LAd. tem trabalhado por meio da PL nº 3.849/2019, cuja emenda altera a Lei nº 9.394/1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da LE nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Trazendo as mudanças decorrentes da Lei nº 13.415/2017 para meu contexto de trabalho, o *campus* Uberlândia do IFTM, os atuais quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Agropecuária, Internet das Coisas, Meio Ambiente e Alimentos)¹⁰ tiveram recentemente seus planos de curso reformulados em função da supramencionada lei, intitulada Lei do Novo Ensino Médio.

Os novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Agropecuária e de Meio Ambiente começaram a vigorar em 2020, e neles ficou estabelecido que a LE passa a ser ofertada de forma obrigatória, em um horário de 50 minutos, apenas no 1º ano, não sendo ofertada no 2º e 3º anos. O inglês não é ofertado no 1º ano do Ensino Médio, mas o é nos últimos dois anos, sendo duas aulas no 2º ano e uma aula no 3º ano.

Os novos PPC dos cursos de Internet das Coisas e Alimentos entraram em vigor em 2021. No curso de Internet das Coisas ficou estabelecido que a LE passa a ser ofertada de forma obrigatória, em um horário de 50 minutos, apenas no 1º ano, não sendo ofertada nem no 2º, nem no 3º anos. O inglês não é ofertado no 1º ano, mas o é no 2º e no 3º, sendo duas aulas no 2º ano e uma aula no 3º ano. Já no curso de Alimentos ficou estabelecido que a LE passa a ser ofertada de forma obrigatória, em dois horários de 50 minutos, apenas no 1º ano, não sendo ofertada nem no 2º, nem no 3º anos. O inglês não é ofertado no 1º ano, mas o é no 2º e no 3º, sendo duas aulas nas duas séries.

¹⁰ No capítulo 2, tratarei mais amplamente da descrição desses cursos.

Diante do exposto, principalmente a partir dos argumentos usados no árduo trabalho em prol da oferta obrigatória da LAd. questiono: o ensino de espanhol deve realmente ser ofertado da forma como imposto pela PL 13.415/2017? Não serão suficientes os fundamentos para que se reveja a situação desfavorável na qual se encontra o idioma? Se não o são, por que não o são?

Volto a afirmar que, assim como apontam Souza e Rodríguez (2019, p. 199), “no se trata de quitarle la importancia al inglés, pero alertar que en nuestro contexto [...] el español tiene una función de destaque, considerando tanto las cuestiones culturales, comerciales e industriales”. Dito de outra forma, não se trata de excluir uma língua em detrimento de outra e sim valorizar a importância e o lugar que a LE ocupa em nossa sociedade. Não se trata de exonerar o inglês e sim oportunizar o espanhol e por que não o francês, o italiano e o alemão, por exemplo, e, assim, proporcionar riqueza linguística e sociocultural aos nossos alunos.

Depois de expor essas importantes considerações acerca do ensino e da aprendizagem de LE no Ensino Médio no Brasil e na instituição na qual a pesquisa foi realizada, passo a dissertar sobre o conceito de representação dentro do ISD.

2.2 O conceito de representação dentro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Nos objetivos específicos e nas perguntas de pesquisa desta tese, faço uso do termo “representações”, que está inserido na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, amplamente discutido por Bronckart (1997). Este autor se ancora nos estudos de Vygotsky (1934), que tratam da concepção sócio-histórica do desenvolvimento e na teoria do agir comunicativo de Habermas (1987).

É importante deixar claro que não me debruçarei exaustivamente na teoria do ISD por não ser ela foco teórico ou metodológico desta pesquisa, embora o conceito de representação, parte da teoria bronckartiana, é importante para que eu possa buscar respostas para as questões de pesquisa a que me propus investigar.

De acordo com Felice (2005, p. 13), os três teóricos citados, Bronckart, Vygotsky e Habermas, “acreditam que a linguagem é, por meio da interação com o outro, ou seja, como resultado de um processo histórico de socialização, o instrumento de construção do conhecimento e desenvolvimento do ser humano”.

Antes de me direcionar para o ISD, faço uma pausa para trazer à tona alguns pontos relevantes sobre o Interacionismo apresentado por Vygotsky, pois, de acordo com Bronckart

(2006, p. 9), a abordagem do ISD “inscreve-se no movimento do interacionismo social, da qual é, ao mesmo tempo, uma variante e um prolongamento”.

Para isso, é necessário ressaltar que Vygotsky confere enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. De acordo com Rego (2002, p. 56), uma das mais significativas contribuições das teses que o referido estudioso elaborou “está na tentativa de explicitar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído”. Acerca dessas significativas contribuições de Vygotsky, Rego (2002, p. 58) aponta que “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”.

Ainda sobre essas contribuições, a mesma autora afirma que:

[...] para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológicos, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizamos, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação das pessoas. (REGO, 2002, p. 60-61)

Em outras palavras, as explicitações do psicólogo russo apontam para a pertinência das interações das pessoas no âmbito social e cultural. Indicam também que o desenvolvimento humano se dá na relação com o outro, com as pessoas com as quais convivemos e é por meio dessa relação que é possível atribuir significados à realidade. Além disso, é exatamente porque acontecem essas mediações entre as pessoas que, os “membros imaturos da espécie humana” vão gradativamente se apropriando dos procedimentos acerca do funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, ou seja, do legado da história da humanidade e do grupo cultural ao qual pertencem. E, uma vez internalizados estes processos, começam a se desenrolar sem a necessidade de intermediação das demais pessoas.

A partir do Interacionismo trazido por Vygotsky, é possível compreender o papel do outro na construção do conhecimento, além de apreender que a interação com esse outro possibilita o desenvolvimento humano.

Rego (2002) nos chama a atenção quanto ao valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. É o que se pode verificar em:

Essas [interações] passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto dos pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. (REGO, 2002, p. 110).

Pactuo com os apontamentos da autora, pois, no contexto escolar, há muitas oportunidades de cooperação, de estabelecer diálogos, de intercambiar informações, assim como confrontar diferentes concepções e entendimentos entre os alunos, ou seja, a escola é o lugar onde ocorre grande parte da produção de conhecimentos.

Após me alicerçar nessas importantes contribuições de Vygotsky, passo a tratar do Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart para, então, me valer da representação, conceito atrelado ao ISD e muito relevante para esta tese. Acerca dessa teoria, Bronckart esclarece que:

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente **da** ciência do humano. (BRONCKART, 2006, p. 10, grifo no original).

O esclarecimento de Bronckart (2006) acerca do ISD parece-me muito proposital, posto que: a) tendo ele “uma formação inicial em Psicologia na Universidade de Liège (Bélgica) e desde o terceiro ano de estudos” ter tido o privilégio de se integralizar ao Laboratório de Psicologia Experimental; b) ter tido “uma formação nos procedimentos de análise da Gramática Gerativa”, ter “acompanhado as evoluções dessa corrente” e, desde o início, tê-la rejeitado devido à “epistemologia inatista da referida corrente”. Somente depois dessas experiências é que Bronckart adere “firmemente aos princípios psicológicos de Leontiev, Luria e Vygotsky” e delimita que “foi no quadro teórico desses autores que o autor apresenta a produção de seu memorial de final de estudos, abordando o papel regulador da linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 11-12).

Ao defender a teoria do ISD, o autor elucidada que,

para Vygotsky, a psicologia ocupa um lugar nodal no campo das ciências humanas, no sentido de que sua problemática está inelutavelmente

confrontada à **dualidade físico-psíquica** dos fenômenos observáveis no ser humano. O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem. A psicologia tem como tarefa específica descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos, assim como suas modalidades de articulação, com um procedimento metodológico unificado. (BRONCKART, 1997, p. 24, grifo no original).

Além desse ancoramento em Vygotsky acerca do que é o homem, Bronckart traz à tona a noção de atividade para tratar da atividade social e da linguagem. A esse respeito, o autor relata que:

Inspirada em Leontiev (1979), a noção geral de **atividade** designa as organizações funcionais de comportamento dos organismos vivos, através das quais elas têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse ambiente. (BRONCKART, 1997, p. 31, grifo no original).

Ao tratar da língua e da linguagem na proposta do ISD, Matencio (2007, p. 56) aponta:

Como, na abordagem proposta por Vygotsky, considera-se que os conhecimentos mobilizados pelos sujeitos são resultantes de sua experiência inter e intra-subjetiva, mediada por formas simbólicas, pode-se dizer que o autor defende que pensamento, linguagem e imersão social são dimensões indissociáveis na constituição do sujeito: todo pensamento é semiotizado e todo processo de semiotização implica e está implicado na interação social.

Os apontamentos da autora caminham na direção do entendimento de que a produção de conhecimentos decorre da vivência inter e intra-subjetiva entre os sujeitos e essa se dá por meio da imersão e interação social.

Dando continuidade ao seu raciocínio sobre a atividade social e a linguagem em defesa de um ISD, Bronckart (1997, p. 31, grifos no original) reforça que:

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, **a linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**, dessa vez, no sentido estrito do termo.

Para Bronckart, na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é “regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto,

por essa dimensão que Habermas (1987) chamou de **agir comunicativo** [...] a emergência do agir comunicativo é também constitutiva do social propriamente dito” (BRONCKART, 1997, p. 32, grifo no original).

Segundo Felice (2005, p.44), para Bronckart, a teoria da ação comunicativa de Habermas define os três mundos representados com o contexto próprio do agir humano. E é por meio da atividade de linguagem que as pessoas participam das avaliações sociais, aplicam os critérios coletivos da avaliação e julgam a pertinência das ações das outras pessoas e também das suas próprias com relação as suas capacidades de agir, suas intenções e suas motivações, entendendo que elas mesmas serão objeto dessas avaliações.

Estes posicionamentos vão ao encontro do creio acerca da importância da atividade de linguagem para as avaliações sociais e individuais para a seleção de critérios no momento de julgar a pertinência das ações, ou seja, no contexto que proponho, são as atividades realizadas na sala de aula de LE do Ensino Médio que poderão dar oportunidade aos alunos para que eles selecionem os critérios necessários e possam avaliar sua aprendizagem. Desse modo, poderão buscar outras formas, ou melhor, as suas próprias formas de aprender de maneira mais significativa.

Segundo Lousada (2006, p. 2), o ISD tem como objetivo “mostrar o papel fundador da linguagem e, sobretudo, do funcionamento discursivo da atividade”. Para Matencio (2007), o ISD reforça “a centralidade da ação de linguagem – e particularmente da ação significativa – nos processos de textualização pelos quais se materializam as condutas especificamente humanas nas práticas sociais de interação”. Isso quer dizer que “os estudos que se pautam nessa linha concebem a ação de linguagem, a um só tempo, como reflexo da diversidade das ações e atividades humanas e condição para sua existência” (MATENCIO, 2007, p. 57).

Os estudos de Matencio (2007) também abarcam as ações e as atividades de linguagem no contexto escolar no que se referem ao ensino e à aprendizagem, o que é bastante relevante para esta pesquisa que desenvolvo. A esse respeito, a autora declara:

Pretendo, isso sim, defender que procedimentos de ensino e de aprendizagem que incluam textos em situações efetivas de produção, recepção e circulação e focalizem a relação entre ações de linguagem e atividade de interação são o melhor caminho para que o aluno compreenda as razões de os sujeitos fazerem o que fazem nas práticas sociodiscursivas. (MATENCIO, 2007, p. 61).

As declarações da autora coincidem com o que penso acerca da relação entre as ações de linguagem e atividade de interação. A meu ver, elas se entrecruzam no contexto de

aprendizagem de LE constantemente, ou seja, umas e outra dão o suporte necessário para que os alunos possam se dar conta do que fazem e por que o fazem em suas práticas sociodiscursivas.

A partir dos estudiosos cujas teorias lhe foram referência, Bronckart teceu o seu enredo e sua trama para dar corpo ao ISD. É nessa teoria que se encontra o conceito de representação tomado emprestado por mim para esta pesquisa. Proponho usar o conceito de representação da teoria do ISD porque, nas análises dos diários e relatos dos participantes da pesquisa (professora pesquisadora e alunos), serão abordadas as representações que cada um de nós tem acerca da importância da reflexão crítica e da autonomia dos alunos de LE no Ensino Médio, dentro do processo ensino-avaliação-aprendizagem desta LAd.

Sobre o conceito de representação, o próprio Bronckart afirma que:

[...] os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação. É essa autorrepresentação do estatuto de agente, associada ao conhecimento das características dos próprios comportamentos, assim como ao dos efeitos desses comportamentos sobre o meio, que delimita a ação em seu estatuto secundário ou interno: o de um conhecimento, disponível no organismo ativo, das diversas facetas de sua própria responsabilidade no desenvolvimento de partes da atividade social. (BRONCKART, 1997 p. 44).

As considerações do autor apontam na direção de que os seres humanos têm representações sobre si mesmos como agentes incumbidos pelas próprias ações. Dessa forma, meus alunos e eu, por meio de nossas representações, juntamente com o conhecimento das características de nossos comportamentos, bem como com o conhecimento dos efeitos desses comportamentos sobre o meio em que interagimos, damos-nos conta da autorresponsabilidade no desenvolvimento da atividade social.

Bronckart afirma também que:

[...] a ação apresenta um estatuto duplo: pode ser definida, de um lado, como essa “parte” da atividade social imputada a um ser humano particular (ponto de vista do observador externo) e, de outro, como o conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade, representações essas que o erigem em um organismo consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer, isto é, em um agente (ponto de vista interno). (BRONCKART, 1997, p. 39).

Pelas palavras do autor, pode depreender-se que as representações construídas pelo sujeito acerca de sua participação nas atividades sociais o transformam em um organismo

consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer, ou seja, é a partir dessas representações que ele se torna um agente social.

Ainda a respeito do conceito de representação, Celani e Magalhães (2002, p. 321) definem “representações como sendo essa cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças” que se referem a três pontos, a saber: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; e c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. A definição das autoras acerca do conceito leva a compreender a existência das negociações entre os participantes da interação, considerando suas significações, suas intenções, suas expectativas, além de seus valores e crenças acerca da participação nas atividades sociais.

Ainda acerca das representações para Bronckart, Rodrigues e Kersch (2013, p. 4) declaram que o teórico:

[...] conceitua as representações como conhecimentos coletivamente construídos por meio de negociações em interações sociais, manifestadas na emergência do agir comunicativo, “[...] constitutiva do social propriamente dito” (BRONCKART, 2009, p. 33). A atividade humana é caracterizada pelo agir comunicativo, essencialmente social e delimitador das ações humanas. Dessa forma, as representações são classificadas como conhecimentos coletivos acumulados e cada indivíduo as veicula a partir de três configurações que ele chama mundos representados. Essa relação é a tese central do ISD, reconhecida quando “[...] a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 42). O mundo objetivo é constituído de representações sobre os parâmetros do meio físico.

Esses posicionamentos de Bronckart citados por Rodrigues e Kersch me parecem apropriados, pois entendo que, na pesquisa que desenvolvo, há uma atividade humana realizada pelos participantes da pesquisa, que é caracterizada pelo agir comunicativo social. Compreendo que eu, professora pesquisadora, e os alunos participantes interagimos por meio das negociações presentes em nosso agir comunicativo todo o tempo em que estamos trabalhando a aprendizagem de LE e, conseqüentemente, nossas representações acerca deste processo se tornam essenciais não só para o aprendizado dos estudantes, mas também para identificar como esse aprendizado pode acontecer, ou seja, por meio da reflexão crítica.

Ainda segundo Rodrigues e Kersch (2013, p. 4),

o ISD propõe demonstrar que a linguagem é situada e os textos/discursos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação

aos conhecimentos quanto em relação às capacidades do agir e da identidade dos indivíduos, assumindo, assim, que a linguagem tem um papel central e decisivo no desenvolvimento humano, em relação aos conhecimentos sobre o agir e a própria linguagem em relação à identidade de cada indivíduo.

Assim como as referidas autoras, penso que a linguagem exerce um papel primordial no processo de desenvolvimento humano e que os conhecimentos sobre o agir de cada indivíduo torna-se essencial para a construção de sua identidade como aprendiz. Nesse sentido, a partir dos conceitos de Bronckart, pode-se compreender que as representações fazem parte de uma perspectiva sócio-histórica e interacional.

Sendo assim, após breve contextualização sobre o ISD para explicar sobre o conceito de representação, passo a tratar sobre a reflexão crítica e a autonomia por meio do relato e do diário no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola.

2.3 A reflexão crítica e a autonomia por meio do relato e do diário no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola

2.3.1 O relato e o diário como instrumentos de reflexão crítica

Conforme mencionado na introdução, o relato e o diário são os instrumentos para a análise de dados desta investigação. A escolha se deu porque penso que estes documentos permitem identificar tanto as minhas representações como professora pesquisadora, como as representações dos alunos acerca do próprio processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE.

Sobre o relato, Moreira e Monteiro (2010, p. 213) dizem que esse instrumento de pesquisa “é muito eficaz nas investigações voltadas principalmente para as experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida dos participantes [...] podemos dizer que o relato é um bom instrumento por propiciar reflexão e autoavaliação das práticas”. Nesse aspecto, corroboro da opinião das autoras, pois, para esta pesquisa, foi fundamental ter em mãos documentos que pudessem me mostrar, por meio de análises, registros de reflexões acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE.

Ainda de acordo com Moreira e Monteiro (2010), pode haver dois procedimentos na sua aplicação: individualmente (pesquisador e professor) ou em grupo (professor e os outros professores). A esse respeito, as autoras explicam que:

Quando em grupo, a discussão gerada é mais densa e produtiva, pois pode contar com a colaboração dos colegas, ajudando os participantes a se lembrarem de experiências passadas. Já quando conduzida individualmente pelo pesquisador configura-se um procedimento mais introspectivo e limitado, pois a equipe não se beneficia ouvindo a história de cada um de seus membros. (MOREIRA; MONTEIRO, 2010, p. 213-214).

Como esta pesquisa envolve a professora pesquisadora e seus alunos, desde o início, me pareceu bastante eficaz que o relato fosse aplicado individualmente e não em grupos. Sendo assim, concordo plenamente com as autoras quando enfatizam que o “relato pode se configurar numa excelente ferramenta para geração de reflexão sobre experiências passadas e presentes de ensino e aprendizado, e conseqüentemente sobre crenças e suas origens” (MOREIRA; MONTEIRO, 2010, p. 214), porém faço a ressalva de que não utilizo nesta tese o conceito de crenças, mas sim o de representações.

Ainda sobre o relato, parece-me interessante o que Bronckart (1997) aborda com relação ao fato de que os sujeitos, por meio de suas interações verbais, criam planos de enunciação e mundos discursivos, que se materializam em gêneros. A esse respeito, o referido teórico postula:

podemos então distinguir um narrar realista, que veicula um conteúdo que pode ser avaliado e interpretado de acordo com o essencial dos critérios de validade do mundo ordinário, e um narrar ficcional, cujo conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a uma tal avaliação. (BRONCKART, 1997, p. 154).

Em outras palavras, Bronckart esclarece que um desses planos de enunciação está vinculado ao mundo do narrar, e, a meu ver, o relato corresponde ao “narrar realista”, em que os sujeitos narram suas experiências vivenciadas de acordo com o mundo ordinário, ou seja, com o mundo real.

Após essas explanações sobre o relato, passo a tratar do diário, segundo instrumento usado na investigação. De acordo com Zabalza (2004, p.14),

os diários constituem narrações feitas por professores e professoras (tanto efetivos como em formação). Sem dúvida, seriam igualmente interessantes (e abririam novas possibilidades técnicas de contraste entre percepções e análises das situações entre grupos diversos) iniciativas em que os diários fossem desenvolvidos também por alunos.

Essa constatação do autor vem ao encontro do que penso, já que escolhi trabalhar com meus diários e com os de meus alunos, a fim de abrir “novas possibilidades técnicas de

contraste entre percepções e análises das situações entre grupos diversos” (ZABALDA, 2004, p. 14). Por meio dos meus próprios diários e dos diários dos alunos, terei mais respaldo e elementos de contraste para uma análise mais abrangente e, assim, perceber, com mais precisão, o que dizem os dados ali presentes.

Lanço mão do uso do diário porque, do ponto de vista metodológico, esse documento de registro faz parte do “enfoque ou linhas de pesquisa baseados em ‘documentos pessoais’ ou ‘narrações autobiográficas’” (ZABALZA, 2004, p. 14). Além disso, essa corrente é de orientação basicamente qualitativa e foi adquirindo uma grande relevância dentro da pesquisa educativa nos últimos anos.

Sobre o uso do diário como instrumento de pesquisa, Reichmann (2013, p.15) afirma que “interação e relações sociais são questões fulcrais que permeiam nosso trabalho docente com diários, voltado para o ensino-aprendizagem de línguas e o desenvolvimento humano”. Tal afirmação cabe perfeitamente nesta pesquisa, uma vez que faço uso do conceito de representação, que acontece no âmbito das interações e relações sociais, e também, como professora pesquisadora, lanço mão do diário como instrumento de registro a fim de promover reflexão.

Ainda sobre o diário, Romero (2013, p. 9) relata que:

É por meio de diários de aprendizagem que se pode mapear etnograficamente as necessidades, emoções, dilemas, descobertas e alegrias da construção docente para que o educador tenha uma bússola a encaminhá-lo a questões pertinentes nas rotas inesperadas do desenvolvimento pessoal-profissional.

Concordo com o parecer da autora quanto à eficácia do uso de diários para registrar as impressões, tanto de professores, quanto de alunos, sejam essas impressões referentes a alegrias, emoções, descobertas, ou mesmo necessidades, dúvidas e frustrações, relacionadas à construção de ensino e de aprendizagem, assim como o uso do diário “como recurso voltado para a pesquisa e a avaliação dos processos didáticos” (ZABALZA, 2004, p. 23), algo que acontece nesta investigação.

Defendo o uso do diário também porque o vejo como uma boa ferramenta de trabalho para o desenvolvimento crítico-reflexivo, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos, tal como declara Romero (2013, p. 9-10):

Podemos entender que, dentre as várias narrativas que induzem ao desenvolvimento crítico-reflexivo e a que cada vez mais recorre na área de

Linguística Aplicada e Educação, tais como autobiografias, estórias de vida, discussões reflexivas [...], o diário reflexivo ocupa lugar de destaque entre os que permitem maior acesso ao contexto real, ao pensamento do diarista.

Outra defensora do diário é Liberali (1999), que afirma que, ao utilizar o diário como registro de suas impressões, o aluno tem a oportunidade de refletir criticamente sobre seu processo de aprendizagem. Esse fato o torna mais independente e lhe possibilita buscar outros meios, outras formas de conhecimento e entendimento. Isso, a meu ver, acontece também com o professor que usa o diário para a reflexão a fim de poder fazer mudanças necessárias em sua prática, posto que “uma característica fundamental do trabalho didático” docente “é que ele deve ser desenvolvido em um contexto flexível e em constante mudança” (ZABALZA, 2004, p. 19).

Finalmente, não posso deixar de registrar os pressupostos teóricos de Machado (1998) acerca do diário. Para essa autora, as principais vantagens do uso desse documento de registro, tanto para professores, quanto para alunos, na educação, são:

- a possibilidade de detecção das dificuldades individuais de cada aluno, que poderia ser ajudado de forma mais consistente;
- a promoção de aprendizado autônomo, o que encorajaria os alunos a assumir responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolver suas próprias ideias, o que acabaria por promover uma avaliação crítica dos cursos;
- o aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender, para trabalhar com material considerado difícil e para ter mais *insights* originais;
- a possibilidade de encorajar os estudantes a estabelecer conexões entre o conteúdo do curso e sua própria ação;
- a possibilidade de o curso se tornar mais orientado pelo processo, uma vez que se permite que o *input* fornecido pelos alunos interfira no desenvolvimento do curso. Com esse *input*, o professor conseguiria saber qual é o estado real do conhecimento do aluno, podendo reestruturar a aula e o conteúdo do curso de acordo com as reais necessidades;
- a possibilidade de o professor ter acesso a um contexto mais amplo, dentro do qual ele poderia avaliar de forma mais adequada o desempenho de cada aluno;
- a possibilidade de haver uma discussão mais produtiva na sala de aula, derivada da própria responsabilidade que cada um tomaria em relação à sua própria aprendizagem;
- a criação de interação mais forte e mais eficiente, tanto dentro da sala de aula como fora dela, tanto entre o professor e o aluno, quanto entre os alunos entre si. (MACHADO, 1998, p. 49-50).

As vantagens elencadas pela autora mostram uma série de oportunidades que pode ser usada por professores e alunos para detectar dificuldades de ensino e de aprendizagem,

desenvolver criticidade e aumento de confiança, promover mais autonomia no aluno e, assim, contribuir para que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE aconteça de forma mais significativa para os envolvidos.

Após essas explanações sobre o relato e o diário, ressalto, ainda, que as informações presentes nesses dois documentos de registro podem proporcionar oportunidades para a construção da reflexão crítica tanto para mim, professora pesquisadora, que terei a possibilidade de rever a minha prática de ensino e avaliativa e, assim, ter oportunidades de transformar e modificar aquilo que não está bom, quanto para os alunos, que poderão participar, cada vez mais ativamente, do processo de sua aprendizagem de LE.

Essa ideia de se rever no ambiente de trabalho, de rever a forma de avaliar, com participação e *feedback* dos alunos é importante porque

O professor deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional. Isso fará com que se sinta membro de uma profissão e responsável por ela. (CELANI, 2001, p. 36).

Esta prática poderá ajudar não só a mim, mas a demais professores de LE a problematizar o que não funciona na avaliação e, conseqüentemente, alunos e professores poderão melhorar seu processo de ensino e aprendizagem desta LAd. Acredito que, registrando suas impressões no diário, professores e alunos poderão ter a oportunidade de refletir, rever sua ação concreta no processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

Ainda sobre o tema, Mendes (2005) postula que o processo de reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica, assim como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos.

Depois de explanar acerca do relato e do diário como instrumentos de prática crítico-reflexiva, adentro um pouco mais acerca da reflexão e seus tipos.

2.3.2 Reflexão técnica, prática e crítica

Segundo Liberali (2004; 2012), compreende-se o conceito de reflexão a partir da discussão habermasiana acerca do propósito do conhecimento.

A respeito desse assunto, consoante à Liberali (2012, p. 26), Van Manen (1977), baseado em estudos de Habermas (1973), elencou e caracterizou três tipos de reflexão: a

reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão crítica. Julgo importante, nesta subseção, fazer uma breve apresentação sobre esses três tipos de reflexão a fim de traçar um percurso para, então, chegar à relevância da prática crítico-reflexiva no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE.

Considerando os estudos baseados em Habermas (1973), para Van Manen (1977) a reflexão técnica se preocupa com a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, porém esses não estão abertos à crítica ou à mudança, ou seja, esse tipo de reflexão não prima pela mudança por meio da crítica e sim exclusivamente pela parte meramente técnica. Na reflexão técnica, há interesse pela teoria e pelo tipo de conhecimento que permite a previsão e o controle dos eventos.

A reflexão prática, por sua vez, tem em vista o exame aberto dos objetivos e das suposições que os embasam e está relacionada aos problemas da ação que não são resolvidos apenas de forma instrumental. Seu interesse é pelo conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com outros. Dito de outra forma, a reflexão prática considera os resultados e, segundo Romero (1998), o entendimento interpessoal e interpretação de práticas sociais.

Já a reflexão crítica está vinculada às duas anteriores, porém prezando por critérios morais e por análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. Nesse nível, as questões ponderam acerca de objetivos educacionais, experiências e atividades que levam a inquietações relacionadas com a justiça, a igualdade e as realizações concretas.

Em Liberali (2012, p. 96) depara-se com a seguinte elucidação:

O educador técnico estaria preocupado, primeiramente, em alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros. Já o educador prático consideraria as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados. Por sua vez, o educador crítico ocupar-se-ia das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

As considerações de Van Manen (1977) e Liberali (2004; 2012), no que tange aos três tipos de reflexão, mostram-se interessantes para o entendimento do que vem a ser o trabalho com a reflexão crítica entre professor e alunos no contexto educacional.

Na mesma linha de Habermas (1973) e Van Manen (1977), para Liberali (2012, p. 27), na reflexão técnica, existe apenas o interesse pelo conhecimento “que permite a previsão e controle de eventos”. A autora considera que este tipo de reflexão está vinculado à tentativa de fazer uso de novas abordagens sem levar em conta e sem avaliar práticas realizadas

anteriormente. Para ela, o professor, sob o enfoque desta categoria de reflexão, “é um mero técnico capaz de aplicar teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais” (LIBERALI, 2012, p. 27). Essa visão de racionalidade técnica estaria ligada a uma postura de reverência e submissão em relação ao poder da teoria formal e dos teóricos, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem qualquer questionamento.

Sobre a reflexão prática, a referida autora afirma que esta se caracteriza “essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos”, ou seja, ela parte de uma “tentativa de encontrar soluções para a prática na própria prática” (LIBERALI, 2012, p. 27). Esta categoria de reflexão está relacionada aos problemas da ação que não podem ser sanados apenas de forma instrumental, considerando o conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com outros. Isso significa que esse tipo de reflexão se preocupa com os fatos rotineiros da sala de aula e as necessidades internas a ela devem ser o foco. No entanto, é insuficiente apenas identificar a existência dos fatos rotineiros, é necessário buscar soluções de problemas e inquietações detectados na prática, ou seja, é preciso pensar sobre o que acontece na prática levando em consideração ela própria.

A respeito da reflexão prática não há como tecer qualquer parecer, sem antes trazer à tona, um de seus principais representantes. Trata-se de Donald Schön, cujos estudos se direcionam para a concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva para a formação de um profissional reflexivo, em três ideias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Dessa forma, para Schön (1983), o conhecimento na ação trata de um saber que está presente e as ações profissionais, por sua vez, vêm carregadas de um “saber escolar” entendido como um tipo de conhecimento supostamente possuído pelos profissionais. É esse “saber escolar” que permite que o profissional transite em seu meio e tenha condições de reagir, por possuir um conhecimento na ação. No entanto, esse saber também se caracteriza por estar preso a uma forma de enfrentamento das situações do cotidiano e por mostrar um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental. O conhecimento, portanto, está na ação em si e o demonstramos por meio de ações espontâneas e habilidades. Conforme o autor, o conhecimento na ação pode ser compreendido como conhecimento técnico ou solução de problemas, em outras palavras, é o componente inteligente que direciona toda a atividade humana e se manifesta no “saber fazer”.

Segundo Schön (1983), a reflexão na ação, relaciona-se diretamente com a ação presente, ou seja, com o conhecimento na ação. Isso significa que é necessário fazer uma

pausa para pensar, para reorganizar o que se está fazendo, refletindo sobre a ação presente. Para ele, se analisarmos nossas ações e refletirmos sobre elas, podemos descrever o conhecimento que nelas está implícito. Logo, por meio da observação e da reflexão, podemos descrever e explicitar essas ações. Para que isso aconteça, devemos nos colocar diante do que desejamos observar e, assim, encontrar os novos caminhos para solucionar os problemas que nos são apresentados.

Em nosso dia-a-dia, temos o hábito de pensar acerca do que fazemos quando atuamos. É esse componente que representa o que Schön (1983) denomina “reflexão na ação”, ou seja, o processo de diálogo com o problema que exige uma intervenção concreta. Para o autor, essa “reflexão na ação” se desencadeia apenas quando não encontramos respostas às situações inesperadas que emergem da ação presente. Isso faz com que nos posicionemos de forma crítica diante do problema e, com isso, nos indagemos sobre as estruturas de suposição do “conhecimento na ação”.

Para Schön (1983) refletir acerca de nossas ações passadas possibilita influenciar diretamente as nossas ações futuras e, assim, nos é dada a oportunidade de pensar sobre o problema para, então, solucioná-lo. Esse momento é designado como o da “reflexão sobre a reflexão na ação”, que é caracterizado pela intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão na ação.

Esses três importantes processos descritos – o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação – constituem o pensamento prático do profissional, o qual enfrenta as situações divergentes da prática. Esses processos, longe de serem independentes, se complementam com o propósito de garantir uma intervenção prática racional.

Ao tratar dos preceitos teóricos de Schön é relevante considerar alguns aspectos estudados por sua referência antecessora, o filósofo e pedagogo Dewey. De acordo com Dorigon e Romanowski (2008, p. 10):

Para Dewey, o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar situações. Quando surge uma situação que contenha uma dificuldade ou perplexidade, podemos contorná-la ou enfrentá-la e assim começamos a observar para analisarmos as condições.

A citação acima vem ao encontro do que acredito e tento mostrar nessa tese, uma vez que, no contexto da sala de aula, para refletir sobre uma situação problemática durante a

prática de ensino e aprendizagem, é possível encontrar meios para conseguir confrontar essa situação-problema e, conseqüentemente, passar a etapa seguinte: a busca por soluções. Acredito que professor e alunos, juntos, podem pensar em soluções para tentar sanar conflitos nesse processo se, primeiramente, estiverem dispostos a detectar a existência deles.

Acerca da reflexão crítica, Liberali (2012) parte da ideia de que o sujeito é capaz de analisar sua realidade social e cultural e, desse modo, tomar uma posição frente aos eventos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-los. Sendo assim, a reflexão crítica retoma características tanto da reflexão técnica quanto da prática, porém enfocando as questões éticas. O interesse desta concepção de reflexão consiste em solucionar as contradições dos outros dois tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os praticantes.

A autora aponta, ainda, que a reflexão crítica abrange a transformação da ação, ou seja, a transformação social e, para isso, não é suficiente criticar a realidade, é preciso fazer algo com o propósito de mudá-la, dado que indivíduo e sociedade são duas realidades que não se dissociam. Sendo assim, ao adotar uma postura de reflexão crítica, os professores passam a ser vistos e a se verem como educadores que transformam e que são responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro de uma comunidade.

Após essa breve explanação acerca dos três tipos de reflexão, passo ao tema da formação crítica em si e a sua importância na aula de LE.

2.3.3 A reflexão crítica e sua importância na aula de língua espanhola

Segundo o dicionário etimológico Houaiss (2011, p. 803), o termo reflexão provém do latim *fletire*, que significa curvar, dobrar, vergar; foi este termo que deu origem ao termo “flexionar”. Este, ao ser acrescido do prefixo “re”, configurou-se no dicionário com o sentido de pensar profundamente, dobrar-se novamente sobre algo ou sobre si mesmo, pensativo, concentrado, ato de se voltar sobre si mesmo.

De acordo com Pimenta (2008, p. 18), desde o início dos anos 90 do século 20, a expressão “professor reflexivo” ocupou o cenário educacional, misturando-se à reflexão enquanto adjetivo, como aquilo que pode ser característico do ser humano, com um movimento teórico que corresponde ao trabalho docente. Com o propósito de esclarecer a diferença entre a reflexão como adjetivo, ou seja, como aquilo que pode ser característico dos humano, e o conceito do movimento denominado professor reflexivo, a referida autora faz uma contextualização desse movimento. Para isso, evoca as atividades referentes às reformas

curriculares nos cursos de formação de profissionais implementadas por Donald Schön enquanto ele trabalhou como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até o ano de 1998.

Segundo Pimenta (2008, p. 20), encontra-se em Schön “uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e de indefinição”. A partir dessa contribuição inicial de Schön, começou-se a utilizar o termo reflexão como conceito do movimento denominado professor reflexivo. Desde então, muito se tem debatido acerca desse tema, porém o significado deste termo, no âmbito educacional, tem gerado alguma controvérsia.

Sobre o termo reflexão, Zeichner e Liston (1993, p. 16) apontam que:

Este movimento internacional, que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser considerado como uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula, ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos.

Já Oliveira e Serrazina (2002) alegam que:

Na nossa tradição cultural a palavra “reflexão” sugere pensamento sério e austero distante da ação, com conotações próximas de meditação e introspecção. Neste caso está a falar-se de um processo mental que acontece quando se olha para determinadas ações do passado. É comum dizer-se “depois de refletir, eu acho que ...”, ou “eu já me vi ao espelho...”, o que na verdade corresponde a utilizar uma metáfora para significar a associação da compreensão humana, de nós próprios e das nossas circunstâncias, à reflexão no espelho. Em educação, este termo tem sido usado com diversas significações e há necessidade de o redefinir de forma a clarificar o seu sentido e o entendimento que dele fazemos. (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 2-3).

Esses posicionamentos de Pimenta (2008), Oliveira e Serrazina (2002) e Zeichner (1993) são referências importantes para entender o que é e do que trata a reflexão no âmbito da sala de aula. As concepções supracitadas são muito pertinentes para apresentar os conceitos de reflexão para, assim, focar a direção que seguirei para tratar da importância da reflexão crítica na aula de LE.

Acredito que, há algum tempo, o ensino de LAd. deixou de ser um processo constituído por um professor que se afigura como o detentor do saber e cuja finalidade é transmitir conhecimento referente a essa língua alvo a um grupo de alunos que se

apresentavam como buscadores desse conhecimento, com diferentes objetivos. No transcorrer do tempo, o processo de ensino e aprendizagem foi passando por muitas mudanças, estas ocorridas, em meu entendimento, em função do crescente número de investigações na área da LA que tem, entre outras, essa temática como foco. Atualmente, há acentuada busca pelo aperfeiçoamento do ensino para uma melhor aprendizagem de LAd., conseqüentemente, há muitos professores interessados em aprender sobre práticas mais significativas, e atrelar a reflexão crítica às práticas de ensino e avaliativas, a meu ver, podem mostrar boas oportunidades para que esse aprimoramento aconteça.

Sobre este tema, Mendes (2005) postula que o processo de reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação contínua, bem como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos.

Ainda nesta temática, Liberali (1996) enfatiza que o processo crítico-reflexivo tem sido considerado essencial tanto para os professores, no transcurso de sua prática de ensino, quanto para os alunos, durante sua aprendizagem. A autora aponta que refletir implica um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do senso comum.

Considero um grande benefício para os professores o trabalho a partir da reflexão, principalmente para aqueles que, assim como eu, estão vinculados a uma escola pública, pois, muitas vezes, estamos inseridos em uma rotina de trabalho que não nos permite sequer analisar nosso papel no âmbito da sala de aula, quanto mais poder proporcionar aos nossos alunos essa oportunidade de participar mais ativamente da sua forma de aprender. Sabe-se, principalmente, por pesquisas na área da LA e por narrativas de professores com os quais tenho contato, que isso acontece comumente na escola e as razões que levam a essa falta de atitude são muitas. Entre outras, posso citar a falta de recursos e falta de estrutura básica, uma vez que essa parece ser uma realidade das escolas públicas brasileiras; a má remuneração dos professores, o que os obriga, muitas vezes, a buscar mais um turno de trabalho, geralmente, em outras escolas a fim de complementar seu salário; a indisciplina por parte dos alunos e, até mesmo, seu desinteresse em aprender, fato este que os deixam cada vez mais desmotivados.

Esses acontecimentos, segundo muitos desses profissionais da área da LAd. podem impedir que professores e alunos percebam o que acontece em seu entorno, levando-os a não agir de modo diferente. Acredito que, com o conceito e, conseqüentemente, com a prática de reflexão, ambos poderão perceber a importância de se deixar envolver pela ânsia de aprender, inquietar-se e instigar para, em seguida, mudar o que for necessário.

De minha parte, creio que o professor que observa sua prática tende a ser acometido por inquietações que o levarão a repensar suas ações docentes e também formular o que pode ser feito para que o resultado seja diferente. Para isso, é importante se respaldar em bases teóricas para ter subsídios formais e, então, rever sua prática com o propósito de descobrir a melhor forma de mudar. Quando isso não acontece, professor e alunos tendem a acomodar-se.

Finalmente, penso que refletir sobre a própria prática implica ter um ato de coragem e de autonomia para (re) descobrir-se como professor, utilizando diversos recursos, os quais podem ser desenvolvidos por meio de uma formação continuada e/ou em grupos de estudo junto a outros colegas professores. Isso lhes permitirá desenvolver investigações que contribuirão para o desenvolvimento da área, além de justificar, teoricamente, aquilo que se refere à sua prática pedagógica, como postura na sala de aula, abordagem utilizada, forma de avaliar, tipos de avaliação, entre muitos outros.

Sendo assim, defendo a importância de que tanto o professor quanto os alunos conheçam estes preceitos de reflexão crítica para possam levá-los, o quanto antes, para suas práticas. Tal atitude permite perceber, entre outras coisas, se o trabalho realizado em sala de aula atende às expectativas dos alunos, os interesses deles e os propósitos da unidade curricular.

Creio que olhar para os meus diários como professora pesquisadora e para os relatos e diários dos alunos participantes da pesquisa pode resultar em melhor formação para ambos, não apenas crítica, mas desenvolvimentista e, conseqüentemente, reflexiva, já que se parte do pressuposto de que a reflexividade crítica promove um crescimento profissional mais amplo.

No próximo tópico, abordo a avaliação no processo de ensino-avaliação de LE.

2.4 A avaliação no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola

Acerca da avaliação, pode-se dizer que esta tem sido motivo de debates acirrados no contexto educacional. Muitos estudiosos, como Gadotti (1984), Haydt (1991), Bloom, Hastings e Madaus (1993), Perrenoud (1999), Luckesi (2000, 2002, 2014), Hadji (2001), Álvarez Méndez (2002), Felice (2005; 2006; 2010; 2011; 2012; 2020), Vasconcellos (2006), Santos e Gomes (2007), Fernandes (2009), Catani e Gallego (2009), Villas Boas (2009; 2012), Silva e Felice (2013), entre outros, dedicam-se a nos trazer estudos muito relevantes e que nos fazem ver e rever o trabalho dos professores e da escola no que tange à avaliação.

Desde os primórdios da educação, busca-se a melhor forma de definir o que significa o ato de avaliar. A meu ver, essa tentativa de definição se dá, provavelmente, porque se trata de um ato complexo.

Segundo Felice (2005), para Perrenoud (1999), a avaliação, como se conhece na atualidade, foi inventada no século 17 e sua associação ao ensino de massa ocorreu no século 19, buscando promover e selecionar os alunos. A autora afirma que esse tipo de avaliação, ao selecionar os alunos, contribui para a existência de mecanismos de exclusão e para a reprodução das desigualdades socioeducacionais.

Outro estudioso da área, Luckesi (2002), chama a atenção para uma pedagogia voltada cada vez mais para os exames que, muitas vezes, pode deixar pais, professores e alunos preocupados com o resultado final, sem se pensar no processo. Nesse ínterim, o que vemos é toda uma organização que prioriza a nota dentro do sistema de ensino, nota essa que, com sorte, vai promover ou, ao contrário, excluir o aluno. E não podemos nos esquecer de que são os exames e as provas os instrumentos utilizados para selecionar, seja qual for a finalidade.

De acordo com Villas Boas (2009, p. 32), a avaliação no contexto escolar geralmente cumpre duas funções principais: classificar o aluno ou promover sua aprendizagem. Com relação a essas duas funções, a autora explicita que:

A primeira delas [classificar o aluno] tem sido a mais empregada. Classificam-se os alunos de várias formas: por meio de notas ou menções; quando são agrupados por nível de aprendizagem, para a constituição de turmas; quando são rotulados em fortes, médios e fracos, para fins diversos; quando se oferecem estudos de recuperação somente para os alunos de “menos rendimento” ou “para os casos de baixo rendimento escolar”, expressões usadas pela LDB n. 9.394, de 20/12/96 (inciso V, art. 12; e letra “e”, inciso V, art. 24, respectivamente). (VILLAS BOAS, 2009, p. 32).

Corroboro com a autora, quando ela afirma que classificar o aluno tem sido o tipo de avaliação mais empregado até hoje, mesmo com tantas pesquisas comprovando sua ineficiência.

Seja por meio de notas ou conceitos, seja quando agrupados por nível de aprendizagem a fim de organizar turmas, seja para rotular em fortes, médios e fracos, para finalidades diversas, ou ainda em momentos nos quais são ofertados estudos de recuperação exclusivamente para os alunos que apresentam menor rendimento, classificar os alunos é uma ação ainda bastante comum e, talvez, muito funcional, porém parece-me relevante ofertar aos

alunos possibilidade de serem avaliados também a partir de seu conhecimento e da evolução de sua aprendizagem. A meu ver, tal prática se faz necessária posto que:

[...] ao se observar as práticas de avaliação desenvolvidas no interior da escola vê-se que ora as provas¹¹ são entendidas como dispositivos importantes, capazes de mostrar quem sabe e quem não sabe ou fazer com que os alunos estudem, ora são vistas como procedimento que evidencia o fracasso dos alunos e deve ser abolido das práticas avaliativas. (CATANI; GALLEGO, 2009, p. 67-68).

A esse respeito, posiciono-me, assim como Catani e Gallego (2009), a favor de um olhar menos categorizador e mais formador no que se refere à avaliação da aprendizagem, ou seja, minimizar o lado quantitativo da avaliação e maximizar seu lado qualitativo. A respeito desse lado qualitativo da avaliação escolar, Álvarez Méndez (2002, p.14, grifo no original) postula que:

Necessitamos aprender *sobre* e com a *avaliação*. Ela atua, então, a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir. Aprendemos com a avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção.

Para mim, o autor não poderia estar mais correto ao sustentar a forma como ele enxerga a finalidade da avaliação, pois usá-la para classificar os alunos, rotulando-os em fortes, médios e fracos, para os mais diversos fins (VILLAS BOAS, 2009), e/ou como procedimento que evidencia apenas o fracasso dos alunos (CATANI; GALLEGO, 2009) não propicia aprendizagem significativa.

Minhas ideias coadunam com as de Álvarez Méndez (2002, p. 14), pois avaliação deve atuar a serviço do conhecimento e da aprendizagem e também quando ele defende que nós aprendemos a partir da avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e quando transformamos o momento de sua correção em ato. Dessa forma, é possível, então, promover a aprendizagem do aluno. Essas considerações implicam em minimizar a finalidade classificatória e maximizar seu caráter formativo, como elucidarei mais adiante.

Com relação à preparação das avaliações, nós professores, trazemos arraigados alguns pontos que devemos levar em consideração. Segundo Luckesi (2002, p. 67), muitas são variáveis que integram a elaboração da prova:

¹¹ Segundo Alves Filho (2020), provas não são avaliação, são um dos instrumentos de avaliação.

Conteúdo efetivamente ensinado; conteúdo que o professor não ensinou, mas que deu por suposto ter ensinado; conteúdos “extras”, que o professor inclui no momento da elaboração do teste para torná-lo mais difícil; humor do professor em relação à turma de alunos que ele tem pela frente; a disciplina ou indisciplina social desses alunos; uma certa “patologia magisterial permanente”, que define que o professor não pode aprovar todos os alunos, desde que não é possível que todos os alunos tenham aprendido suficientemente todos os conteúdos e habilidades propostos.

A partir das considerações do autor, compreendo que, na maioria das vezes, preocupamo-nos muito mais em dificultar as avaliações – com as chamadas “pegadinhas” ou incluindo conteúdos supostamente ensinados –, chegando ao cúmulo de elaborá-las considerando nossa simpatia ou antipatia em relação à turma, principalmente no que se refere à disciplina ou indisciplina durante as aulas. Tais ações culminam em fazer da avaliação uma arma de combate. Tudo isso em função do não poder aprovar todos os alunos, o que o próprio Luckesi (2002) denomina “patologia permanente”.

Ainda sobre essa postura por parte dos professores, temos:

Mas o fato é que a prova instaura rituais. Em alguns casos, no dia da prova, o ritual é o seguinte: carteiras impecavelmente ordenadas e checadas pelo professor, nada sobre a carteira, solicita-se silêncio absoluto e ausência de comunicação até mesmo com o próprio professor até que, finalmente, como se estivesse manuseando uma grande preciosidade, ele passa a distribuir um papel para os alunos ou os faz copiar da lousa todas as questões até que ordene o início das atividades previstas, muitas vezes, com um nível de dificuldade mais elevado para desafiar os alunos. (CATANI; GALLEGOS, 2009, p. 68).

Faço uso das constatações das autoras a fim de trazer à tona ponderações acerca dessa visão de detenção do poder por meio da avaliação. Em nome dele, o professor requisita silêncio, se recusa a responder às perguntas dos alunos, entregando-lhes uma atividade avaliativa que, muitas vezes, apresenta um nível de dificuldade mais elevado, talvez uma forma de desafiar os alunos, ao que eu acrescentaria castigá-los.

Quando não acontece esse ritual descrito por Catani e Gallego (2009), não é difícil depararmos com um contexto em que “se avalia com pouca variedade de instrumentos, seguindo princípio e normas diferentes, para dar a entender que, em sua aplicação, seguem-se critérios de qualidade” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 13). Em outras palavras, acabamos não levando em consideração que “a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos” (VASCONCELLOS, 2006, p. 61).

No início desta seção, evoquei Villas Boas (2009, p. 32), que aponta que a avaliação desempenha duas funções principais, isto é, “classificar o aluno ou promover sua aprendizagem”. Seguindo nessa direção, encontro também em Bloom, Hastings e Madaus (1993) um estudo acerca desse tema.

De acordo com os autores, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem apresenta três tipos de funções: a diagnóstica, a somativa e a formativa. O primeiro tipo, a diagnóstica, enfatiza que o professor tem por objetivo verificar o conhecimento prévio de cada aluno, tendo como finalidade a constatação dos pré-requisitos necessários, o conhecimento ou as habilidades para que os alunos aprendam. O segundo tipo, a avaliação somativa ou classificatória, objetiva avaliar, de maneira geral, o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e ao final de um curso (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1993). A respeito deste tipo de avaliação, Luckesi (2002) alerta que ela não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno e do professor, pois constitui um instrumento estático e frenador de todo o processo educativo. Para esse autor, a avaliação com função diagnóstica, ao contrário da classificatória, constitui um momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação e do crescimento da autonomia. Já o terceiro tipo, a formativa, configura-se como uma proposta avaliativa que coloca a avaliação como um processo que visa ao ensino e à aprendizagem. Ela se materializa nos contextos vividos pelos alunos e tem como função a regulação da aprendizagem.

Sobre esses três tipos de avaliação, Haydt (1991, p.19) faz uma descrição acerca de suas modalidades, funções, propósitos e em que momento acontecem (Quadro 1).

Quadro 1 – 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. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de	Ao final de um ano ou

		aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos	semestre letivos, ou final de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: A autora (2021) baseada em Haydt (1991, p. 19)¹².

Com relação ao terceiro tipo de avaliação, Santos e Gomes (2007) afirmam que o termo avaliação formativa foi criado por Scriven em artigo publicado, em 1967, sobre a avaliação de meios de ensino (currículo, manuais, métodos etc.). Bloom, Hastings e Madaus (1993) recuperam o termo e o usam para identificar uma das modalidades de avaliação na sua proposta pedagógica conhecida como “pedagogia por objetivos”, que se baseia em uma teoria de aprendizagem ainda marcada pelo behaviorismo, cabendo ao professor organizar a estrutura de ensino.

Felice (2011) faz um breve histórico da avaliação, destacando alguns estudos que comprovam a constante insatisfação com a avaliação da aprendizagem e como, ao longo do século 20, as pesquisas vêm discutindo os problemas na tentativa de apresentar soluções. A autora afirma: “a partir dos anos 1970, entretanto, novos paradigmas surgem e, no âmbito de uma pedagogia crítica e diferenciada, destaca-se a necessidade de regular a aprendizagem, de forma a realmente perceber o que o aluno aprendeu”. Citando Perrenoud (1999), destaca que “a nova avaliação pretende ser formativa, a serviço da aprendizagem” (FELICE, 2011, p. 4).

Entendo que a avaliação formativa tem como principal critério analisar como o conhecimento é formado na mente do aluno e como este o recebe, a fim de se verificar o que foi aprendido e aquilo que ele ainda pode aprender. Assim, “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Alvarez Méndez (2002, p. 14) também disserta sobre esse tipo de avaliação. O autor aponta que “apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação que forma – transforma ela mesma em meio de aprendizagem e

¹² No quadro original Haydt (1991, p. 19), a ordem de tipos de avaliação é: Diagnóstica, Formativa e Somativa.

em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em avaliação formativa”. Essas ponderações, a meu ver, fazem muito sentido porque, assim como ele, considero e defendo, nesta tese, que a avaliação pode proporcionar aprendizagem, ou seja, pode se transformar em meio de aprendizagem e em expressão de saberes.

Ainda sobre este tema, Felice (2011, p. 4) afirma que a avaliação, a partir da década de 1970, passa “a fazer parte do processo de ensino aprendizagem, de forma que os professores possam tomar as melhores decisões relativas ao planejamento para as novas ações didáticas” e, a partir de então, poderem, cada vez mais, lançar mão de variados instrumentos para avaliar e não apenas fazer uso de uma sequência de avaliações que quase sempre punem do que avaliam a aprendizagem dos alunos.

Estes posicionamentos sobre a avaliação são relevantes, pois os alunos do componente curricular LE de Ensino Médio, na instituição pública onde se realizou a pesquisa, são constantemente avaliados e não, necessariamente, de forma crítica. Conforme Felice (2011), pode haver apenas a repetição dos modelos tecnicistas e positivistas em que prevalecem os testes, exames ou provas, de cunho somativo e classificatório, o que, geralmente, parece não colaborar com a aprendizagem do aluno.

A partir da descrição desses três principais tipos de avaliação, é possível perceber que a avaliação formativa se sobressai, uma vez que ela parece não excluir o aluno durante o processo de aprendizagem e sim promover o desenvolvimento da ação e do crescimento de sua autonomia.

É possível atentar ainda para o papel da autoavaliação na aprendizagem, pois, por meio dela, o aluno é chamado a verificar suas aprendizagens. Segundo estudiosos da área, como Lussier e Turner (1995) e Felice (2005), a autoavaliação permite ao aluno fazer um balanço de sua participação na sala de aula e na realização de trabalhos individuais e em grupos, propiciando envolvimento mais ativo, na construção e na gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, Fernandes (2009) nos apresenta a avaliação como negociação e construção a partir das ideias de Guba e Lincoln (1989). Segundo o autor, esse tipo de avaliação está baseado em um conjunto de princípios, ideias e concepções, em que destaca:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;

3. a avaliação formativa deve ser modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
4. o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e
7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos. (FERNANDES, 2009, p. 55-56).

O conjunto de princípios, ideias e concepções acerca da avaliação como negociação e construção apresentado por Fernandes (2009) coloca-se bastante a serviço do que penso, pois são enumerados aspectos que me parecem relevantes para que uma atividade avaliativa cumpra seu papel em prol da aprendizagem de LE.

O ato de partilhar a elaboração com os alunos, utilizando uma variedade de instrumentos, técnicas e estratégias, explorando predominantemente seu aspecto qualitativo, mostra a importância do trabalho de parceria entre eles e o professor, além de proporcionar variadas formas de demonstrar a aprendizagem deles. Para que essa aprendizagem seja ainda mais significativa, é fundamental que o professor lhes apresente um *feedback* para que esse retorno melhor oportunize integração entre a atividade avaliativa e o processo de ensino e aprendizagem a partir dela.

Tal como apresenta Fernandes (2009), compreendo a avaliação como construção social, em que ela serve muito mais para auxiliar os alunos a desenvolverem sua aprendizagem do que para julgá-los ou, na melhor das hipóteses, classificá-los. Para tanto, que ela seja formativa para que, assim, professor e alunos tenham condições de melhorar e regular as aprendizagens.

Por fim, sustento que a avaliação esteja integralizada ao ensino e à aprendizagem e, assim como aparece nesta tese, que ela seja entendida como processo intermediário e não como parte final e isolada do ensino e da aprendizagem de LE.

Depois de discorrer sobre a avaliação no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, passo a tratar da autonomia dentro desse processo.

2.5 A autonomia no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola

Martins (2002) faz um interessante percurso acerca da autonomia. Este percurso, segundo ele, tem pelo menos 2000 anos e o início das discussões sobre esse tema, provavelmente, remonta a Platão, em seguida passou pelos céticos, pelos pensadores renascentistas, por Kant e não pararam por aí. Além disso, há diferentes formas de expressão desse conceito, que estão sendo apropriadas e usadas por diferentes campos disciplinares do conhecimento, tais como filosofia, política, psicologia e educação.

Segundo Maia Filho, Chaves e Seixas (2018), a autonomia, entendida como autodeterminação ou capacidade de autogovernar-se, tem sido tema de um debate extenuante ao longo dos tempos. “É um construto polissêmico que se expressa em seus vários usos tanto no cotidiano quanto no espaço acadêmico” (MAIA FILHO; CHAVES; SEIXAS, 2018, p. 82).

Discorrendo sobre esse mesmo tema, em Vieira (1998, p. 51-53), a autora opta pela definição de autonomia como capacidade de gestão da aprendizagem, de acordo com Holec (1981), e justifica sua opção por lhe parecer “abrangente e adequado sob diversos pontos de vista”, a saber:

1. Se a autonomia é uma *capacidade* que se desenvolve durante a vida do indivíduo, então o professor pode desempenhar um papel facilitador no seu desenvolvimento; o conceito é potencialmente aplicável a qualquer nível de aprendizagem da LE (língua estrangeira)¹³, em presença ou na ausência da figura do professor.
2. Sendo uma capacidade, a autonomia refere-se ao *sujeito* e desenvolve-se de modo progressivo e diferenciado: todos os alunos podem desenvolver gradualmente a sua autonomia, de forma individualizada, de acordo com as suas aptidões e propensões pessoais;
3. Porque se trata de uma capacidade de *gestão da aprendizagem*, implica um envolvimento direto do aluno num processo de responsabilização crescente face à tarefa de aprender, o que se articula com uma visão construtivista da aprendizagem;
4. Ainda por se tratar de uma capacidade *potencial*, com manifestações variáveis não estandardizadas, fortemente enraizadas nas abordagens individuais de aprendizagem e dependentes do contexto, possibilitará, à partida, abordagens didáticas diversificadas;
5. Finalmente, a definição adotada articula-se com a necessidade de ligar a escola à vida, na medida em que prevê a transferência de capacidade para forma da escola, assim como o desenvolvimento de atitudes e valores consonantes com uma integração social responsável, solidária, comprometida e crítica. (VIEIRA, 1998, p. 51-53).

¹³ Esclarecimento meu. Para esta pesquisa uso a sigla LE para designar “língua espanhola”.

Nome essencial quando abordamos o referido conceito no contexto escolar, Paulo Freire dedica uma de suas obras para explanar exclusivamente sobre a autonomia. Trata-se do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Nele, Freire (1996, p. 13) se direciona “para a formação docente ao lado da reflexão educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos”, abordagem esta muito relevante para minha tese.

A respeito da autonomia, Freire (1996, p. 41) aponta que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.

De acordo com o patrono da educação brasileira, faz parte de uma prática educativo-crítica assegurar oportunidades nas quais todos os envolvidos tenham condições de interagir uns com os outros, de forma que cada um possa contribuir com suas vivências. Em outras palavras, a assunção do sujeito como ser social e histórico, como ser pensante, criador e realizador é a chave para que se possa abrir a porta das mudanças necessárias para uma prática de ensino e de aprendizagem transformadora.

Recorro a Martins (2002), Maia Filho, Chaves e Seixas (2018), Freire (1996) e Vieira (1998) porque, nesta pesquisa, proponho investigar minha prática de ensino e avaliativa, como professora pesquisadora, no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, além de investigar a importância da reflexão crítica e da autonomia na aprendizagem dessa LAd. no Ensino Médio. Portanto, o conceito de autonomia é essencial para minhas análises.

Freire (1996) discorre sobre os vários saberes necessários à prática educativa. Um desses saberes trata do fato de que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, associando esse respeito à ética. Ao defender a importância desse saber, o autor aponta: “o educador deve estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que deve ter por si mesmo” (FREIRE, 1996, p. 59), ou seja, o professor, no exercício de seu difícil e desafiador ofício, deve respeitar a autonomia de seus alunos, da mesma forma que ele respeita a sua própria. E, ainda:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que

aquele respeito, que se deve ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (FREIRE, 1996, p. 64).

Concordo com o educador e filósofo porque não vejo o aluno como um ser que apenas age a partir das diretrizes e comandos do professor. Creio que o aluno pode e deve fazer uso de todo o conhecimento que traz consigo, pois isso faz parte de sua identidade como ser não acabado, que está em constante aperfeiçoamento e descobertas sobre sua forma de aprender. Acredito que, quando lhe é dada a oportunidade de participar ativamente de sua aprendizagem, ele mostra que tem capacidade de ir além do que se espera dele. Além disso, penso que, mais do que uma consideração, “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59), ou seja, o aluno tem o direito de ter sua autonomia respeitada pelo professor, ou seja, autonomia não se trata de um favor prestado pelo professor ao aluno.

Vieira (1998, p. 38) elabora um quadro (Quadro 2), no qual traça as diferenças entre o que ela denomina “Pedagogia da dependência”, de um lado, e “Pedagogia para a autonomia”, de outro:

Quadro 2 – Pedagogia de dependência e pedagogia para a autonomia

	Reprodução	Transformação
	Pedagogia da dependência	Pedagogia para a autonomia
Pressupostos principais	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno é sujeito consumidor passivo do saber; - o professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor; - o saber é estático e absoluto. 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber; - o professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica; - o saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito.
Finalidades prioritárias	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a competência acadêmica do aluno, principalmente traduzida da aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem; - ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem;

		<ul style="list-style-type: none"> - encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura proativa no processo de aprender; - desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem; - promover a relação entre a escola e a vida.
Traços processuais	<ul style="list-style-type: none"> - Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem; - clima potencialmente autoritário e formal; - processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador; - forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas; - tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimentos da competência acadêmica; - ênfase na competição e no individualismo; - práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno; - teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos e experiências anteriores, sistemas apreciativos; - clima tendencialmente democrático e informal; - participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projetos e contratos; - tarefas de tipo reflexivo e experiencial; - desenvolvimento de capacidades de planificação; - regulação e (auto) avaliação da aprendizagem; - gestão colaborativa da informação e da palavra; - construção colaborativa de saberes acadêmicos, sociais e de aprendizagem; - valorização da função formativa das práticas de (auto) avaliação, tendencialmente integradoras.

O quadro de Vieira (1998, p. 38) mostra um paralelo bastante claro sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem quando o aluno apresenta dependência do professor para progredir em sua aprendizagem e quando ele é incentivado e respeitado com relação ao uso de sua autonomia.

Uma leitura atenta sobre os pressupostos principais, as prioridades e os traços processuais das duas formas de pedagogias, a saber, da pedagogia da dependência e da pedagogia para a autonomia, percebe-se o grande distanciamento entre elas, pensando na aprendizagem mais significativa para os alunos. Se por um lado, na pedagogia da dependência, o aluno é sujeito consumidor passivo do saber, o professor é um transmissor de conteúdo, figura de autoridade e única fonte de um saber estático e absoluto; por outro, na pedagogia para a autonomia, o aluno apresenta-se como um sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber, já o professor ocupa o papel de facilitador da aprendizagem, de parceiro, de mediador entre o aluno e o saber, que é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito.

Por meio do quadro elaborado por Vieira (1998), no que tange às finalidades, percebemos que, na pedagogia da dependência, prioriza-se o desenvolvimento da competência cognitivo-acadêmica do aluno. Na pedagogia para a autonomia, o que vemos é um professor que acerca o aluno do saber, auxiliando-o a aprender a aprender e incentivando-o a gerir a própria aprendizagem por meio de uma postura crítica.

Se, na pedagogia da dependência, o foco é a mera transmissão de conteúdo e recepção de aprendizagem em um contexto geralmente formal, autoritário, pouco motivacional e competitivo, na pedagogia para a autonomia, é o processo de aprendizagem com base integralização do aluno, o respeito às suas experiências vivenciadas, em um contexto mais informal e democrático.

Particularmente, vejo, na autonomia para aprendizagem, um interessante e produtivo caminho para que o aluno de LE construa, com a mediação do professor, sua relação com o saber, além de ser oportunizado a desenvolver uma perspectiva crítica de seu próprio saber, da escola e da vida.

Para concluir o tema, trago as constatações de Hargreaves e Evans (1997, p. 80), que afirmam que:

[...] a grande maioria dos professores terá de se empenhar nos próximos anos em desenvolver as competências e as perspectivas exigidas pelos reformadores e, em muitos casos, em desaprender práticas e crenças

relacionadas aos alunos e às práticas de ensino-aprendizagem que dominaram grande parte de suas carreiras profissionais.

A partir das considerações dos autores, entendo e concordo que muitos de nós, não nos próximos anos, mas já, no momento atual, precisaremos despender interesse, disponibilidade e tempo para desenvolver as competências necessárias para nos reformarmos como professores, pois é certo que muitas mudanças vêm acontecendo no âmbito escolar, no que se refere a ensinar e aprender.

Vimos, ao longo do tempo, sendo chamados a promover mudanças em nossa prática de ensino, porém, atualmente, temos sido convocados a desaprender o que aprendemos e a reaprender novas formas de construir não apenas novas crenças, mas novas ações pedagógicas. Penso que fazê-lo, promovendo e incentivando a autonomia do aluno, tornará essa transição mais integralizada e mais humana.

Acredito que o respeito do professor pela curiosidade, pelas vivências e pela autonomia do aluno, é uma longa, porém bem estruturada ponte, que o conduzirá ao outro lado, ou seja, ao lado do saber, pois há nesse respeito o reconhecimento do “papel activo do aluno na construção colaborativa do conhecimento e dos seus próprios métodos de aprendizagem” (MEIGHAN; ROBERTS, 1997).

Fundamentada nesses pressupostos teóricos, busco investigar sobre a importância da reflexão crítica e da autonomia dos alunos no ensino de LE no Ensino Médio, assim como descobrir que representações eles e também eu, professora pesquisadora, demonstramos acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, analisando como essas representações influenciam nesse complexo processo.

Com estas reflexões e embasamentos teóricos busco contribuir para uma melhor reflexão e compreensão da avaliação na aula de LE no Ensino Médio, problematizando-a com o propósito de obter melhores resultados no processo de ensino-avaliação-aprendizagem desta LAd.

No próximo capítulo, apresento a metodologia que guiou o percurso deste trabalho.

3 METODOLOGIA

3.1 A natureza da pesquisa

A investigação proposta se inscreve em um quadro metodológico de pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso etnográfico, seguindo a proposta de Nunan (1992), André (1995) e Erickson (1991). Os autores caracterizam esse tipo de pesquisa como o conjunto de abordagens que enfatiza a descrição e análise de eventos de rotina, focalizando, principalmente, os significados de tais eventos para atores neles envolvidos.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa porque este tipo de pesquisa é considerado uma descoberta orientada, exploratória, expansionista, descritiva e indutiva (NUNAN, 1992, p. 4). Trata-se de um estudo de caso etnográfico porque a pesquisa acontece em um sistema delimitado, ou seja, em uma unidade com limites bem definidos como, por exemplo, uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Para André (1995, p. 28-29), este tipo de pesquisa

apresenta princípio de interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, dá ênfase ao processo, ao que está acontecendo e não ao produto ou aos resultados finais, apresenta preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as rodeia e, finalmente, porque há um trabalho de campo e, devido a isso, uma aproximação entre o pesquisador e os participantes, situações, locais, eventos.

A opção por me respaldar nestes autores se deu por acreditar que a investigação, provavelmente, não ocorreria satisfatoriamente tão somente com dados quantitativos já que, para analisar o *corpus*, faz-se necessário trabalhar com este conjunto de abordagens.

Passo, a seguir, a descrever o contexto e os participantes da pesquisa.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

Neste tópico apresento o contexto no qual as experiências analisadas foram vivenciadas, bem como informações acerca dos participantes dessas experiências.

Os dados para a presente pesquisa foram coletados no IFTM - *campus* Uberlândia, instituição pública federal que oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, cursos

técnicos dissociados do Ensino Médio e cursos superiores nos níveis de graduação e pós-graduação.

Os candidatos a uma vaga de estudos nos cursos integrados da instituição podem escolher, ainda no processo seletivo, entre quatro cursos: técnico em Agropecuária, técnico em Alimentos, técnico em Manutenção e Suporte em Informática¹⁴ e técnico em Meio Ambiente, sendo todos eles integrados ao Ensino Médio.

Atualmente, a instituição oferece ainda dois cursos técnicos dissociados do Ensino Médio. São os cursos técnicos em Agropecuária e em Aquicultura concomitantes ao Ensino Médio. Nesses cursos os alunos cursam o Ensino Médio em outras escolas e o curso técnico no IFTM. Já os ingressantes ao curso superior podem escolher entre os cursos de graduação em Engenharia Agrônoma e Tecnologia em Alimentos. Finalmente, a instituição oferta, ainda, o curso de pós-graduação *lato sensu* Controle de Qualidade em Processos Alimentícios e o curso de pós-graduação *lato sensu* Ensino de Ciências e Matemática.

Faz-se necessário registrar ainda que a referida instituição federal de ensino se localiza em uma fazenda, ou seja, na zona rural da cidade, tendo sido, no passado, uma escola agrícola.

As aulas ali funcionam nos turnos matutino e vespertino, divididas da seguinte forma: no período da manhã há cinco horários, sendo que o 1º horário começa às 7h30min e o 5º horário termina às 11h40min. Após essas cinco aulas da manhã, os alunos têm, aproximadamente, quarenta minutos de horário de almoço para, então, iniciar as aulas do período vespertino. Para muitas turmas essas aulas começam às 12h20min e, para outras, começam às 13h10min. Em ambos os casos as aulas terminam às 16h30min. Dessa forma, os alunos têm, aproximadamente, dez aulas de cinquenta minutos, de segunda à quinta-feira, e cinco aulas, também de cinquenta minutos, às sextas-feiras, no período matutino.

Vale ressaltar que, para chegar à escola para o início das aulas, às 7h30min, muitos alunos acordam entre 5h e 5h30min da manhã e, como a instituição fica na zona rural da cidade, eles chegam a usar três ônibus no deslocamento, o mesmo acontecendo no final da tarde, quando os alunos voltam para casa.

Os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio estudam unidades curriculares referentes ao curso técnico que escolheram ainda no processo seletivo, além das disciplinas relacionadas ao Ensino Médio. Nos quatro cursos técnicos integrados ao Ensino

¹⁴ Em 2021 foi implementado na escola o curso técnico em Internet das coisas integrado ao Ensino Médio. Ainda em 2021, há turmas de 2º e 3º anos com o PPC do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, porém, assim que as essas duas turmas forem concluídas, passará a vigorar apenas o PPC do novo curso da área de Informática.

Médio, os alunos têm aulas de língua inglesa e língua espanhola, sendo que, em três cursos – Agropecuária, Manutenção e Suporte em Informática e Meio Ambiente – há duas aulas de cinquenta minutos para a unidade curricular de língua inglesa e apenas uma aula de cinquenta minutos para a unidade curricular de língua espanhola, e em um deles, o curso de Alimentos, há duas aulas de cinquenta minutos para essas duas unidades curriculares.

Com relação à oferta de LAd., o IFTM tem um projeto de extensão vinculado ao programa de internacionalização, que oferta cursos de línguas inglesa, espanhola e francesa. As aulas nesses cursos ocorrem após o horário das aulas, de segunda à quinta-feira, de 16h30min às 17h45min, e às sextas-feiras, de 12h às 17h. Nenhum aluno da turma participante da pesquisa faz aulas de espanhol por meio desse projeto de extensão, mas alguns fazem aula de língua inglesa.

É importante destacar que escolhi fazer a investigação nessa instituição porque, desde 2011, ministro ali aulas de LE em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e, como professora, sinto necessidade de rever minha prática no processo de ensino-avaliação-aprendizagem dessa LAd.

Os participantes da pesquisa são, além de mim, professora pesquisadora, os alunos de uma turma do 2º ano do curso técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio. A coleta de dados aconteceu ao longo do ano letivo de 2018, durante as aulas de Língua Espanhola¹⁵, unidade curricular que faz parte do núcleo básico. A turma era composta por 33 alunos, sendo dois meninos e 31 meninas.

O *corpus* foi formado em três etapas. A primeira se deu por meio de um relato inicial, a partir de agora, muitas vezes referido como RI, e um final, doravante muitas vezes mencionado como RF, sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE escritos pelos alunos participantes, no início e no final do ano letivo.

Escreveram o relato final 32 alunos e 23, o relato no final ano letivo. A diferença entre o número de alunos que escreveram o RI e o RF se deu porque este último foi escrito na derradeira aula que tive com a turma e muitos alunos, infelizmente, haviam ido para casa mais cedo já que as aulas de LE aconteciam no período da tarde e eles precisavam estudar para avaliações que aconteceriam no dia seguinte.

A segunda etapa aconteceu por meio de diários escritos por mim ao longo do ano letivo, sempre antes e após os momentos de avaliação ocorridos na turma. Como professora pesquisadora que deseja investigar sobre sua prática no processo de ensino-avaliação-

¹⁵ Esse termo, sem abreviação, com iniciais em maiúscula, refere-se ao nome da unidade curricular; com iniciais minúsculas refere-se ao conteúdo.

aprendizagem, optei por escrever o diário também antes das avaliações para que pudesse, à época, e ainda hoje, refletir sobre a construção dos instrumentos de avaliação que propunha.

E, finalmente, a terceira etapa da coleta de dados se deu por meio de diários escritos pelos alunos participantes acerca das atividades e dos instrumentos avaliativos e sobre a avaliação da sua própria aprendizagem, sempre após os momentos de avaliação.

Com relação aos procedimentos de coleta de dados, os participantes da pesquisa foram abordados da seguinte forma: no início do ano letivo, depois da autorização da instituição pública de ensino, logo nas primeiras aulas, junto à turma escolhida, falei com os alunos sobre a pesquisa que estava me propondo a realizar. Aproveitei que eles estavam animados com a volta às aulas e os convidei a fazer parte desse estudo. Expliquei-lhes sobre a importância de realizá-lo, uma vez que o tema sobre ensino-avaliação-aprendizagem de línguas faz parte de nosso cotidiano escolar e que, por isso mesmo, deve ser estudado com intenção de melhorar nossas experiências dentro deste processo tão dinâmico. Esclareci a eles sobre a liberdade para participar ou não da pesquisa e que, caso aceitassem e desistissem em algum momento, não sofreriam qualquer repressão ou constrangimento.

Na sequência, foi apresentado aos participantes da investigação o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para os alunos menores de idade que aceitaram participar, e todos aceitaram, foi explicado que seus pais ou responsáveis seriam procurados por mim, de posse do TCLE, a fim de que autorizassem ou não a participação deles. O contato com os pais ou responsáveis pelos alunos menores de idade foi feito, por mim, na primeira reunião de pais e professores, que aconteceu, também, no início do ano letivo.

Foi apresentada carta com informações mais detalhadas sobre a pesquisa e explicado que os dados seriam obtidos por meio de relatos e diários acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, escritos por eles ao longo do ano letivo e também por mim, professora pesquisadora, antes e após os momentos de avaliação.

No próximo item, passo a discorrer sobre a metodologia de análise de dados e desenho da pesquisa.

3.3 Metodologia de análise de dados e desenho da pesquisa

3.3.1 Metodologia de análise de dados

Para a metodologia de análise de dados, apoio-me na análise de conteúdo segundo Bardin (2010). Apesar de a interpretação dos textos já ser realizada de diversas maneiras

como na hermenêutica (interpretação), uma prática que antecede a análise de conteúdo e que é tida como a arte de interpretar os textos sagrados e misteriosos, esse tipo de análise surgiu como um instrumento de análise das comunicações há mais de meio século nos Estados Unidos.

Acerca do que pode ser interpretado, Bardin (2010, p. 16) afirma:

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidada ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar.

Depois de enveredar pelos caminhos das notícias dos jornais em diversos contextos, dos anúncios publicitários com o advento da Primeira Guerra Mundial, de investigações políticas, das emissões nazistas aos Estados Unidos, dos romances autobiográficos, análises de cartas e dos relatórios oficiais, aos poucos, a análise de conteúdo foi se destacando em meio aos pesquisadores da Etnologia, da História, da Psiquiatria, da Psicanálise e da Linguística, que vieram para somar aos trabalhos de sociólogos, psicólogos, além de trabalhos cientistas políticos e jornalistas.

Para Bardin (2010), enquanto método, a análise de conteúdo torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens. Desta forma, procurei analisar os relatos inicial e final e os diários escritos pelos alunos e os diários escritos por mim com o objetivo de verificar minha prática avaliativa como professora pesquisadora no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, além da importância da reflexão crítica e da autonomia nesse processo.

De posse dos dados da pesquisa, realizei os seguintes procedimentos: 1) relatos inicial e final dos alunos: analisei os relatos iniciais e finais e os transcrevi; 2) diários escritos por mim antes e após as avaliações: analisei os diários; e 3) diários escritos pelos alunos: analisei os diários e os transcrevi.

Nos relatos e diários dos participantes da pesquisa, criei categorias, conforme Bardin (2010), a saber: a partir do relato inicial, do relato final e diários escritos pelos alunos: 1) Reflexão crítica no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE; 2) Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE; e 3) Aprendizagem por meio da avaliação de LE. A partir dos diários escritos por mim antes e depois da avaliação dos alunos, criei as mesmas categorias: 1) Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE; 2)

Aprendizagem por meio da avaliação de LE; e 3) Reflexão crítica sobre a prática de ensino e avaliativa de LE.

A este respeito, Bardin (2010, p. 39) esclarece:

É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.

De acordo com a autora, a análise de conteúdo tem várias fases, assim como acontece com o inquérito sociológico ou com a experimentação, e devem ser organizadas em torno de três polos que devem ser seguidos cronologicamente: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O primeiro polo, a pré-análise, é o momento de organizar o material, de selecionar os documentos a serem analisados, formular hipóteses ou questões norteadoras e elaborar indicadores que respaldem a interpretação final. Deve-se iniciar o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados, que, nessa tese, são os relatos inicial e final e os diários escritos pelos alunos e os diários escritos por mim. A exploração do material, que é o segundo polo, é a etapa mais longa e fastidiosa, pois é a realização das decisões tomadas na pré-análise. É o momento da codificação (os dados são transformados e agregados em unidades que possibilitam uma descrição das características pertinentes do conteúdo), decomposição ou enumeração, em função de regras previamente elaboradas. E, finalmente, o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação é o momento em que os resultados são tratados de forma que estes sejam significativos e válidos. O analista, de posse dos resultados significativos e exatos, pode propor inferências e avançar nas interpretações. As interpretações decorrentes das inferências ocorrerão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

Busquei encontrar, nos enunciados dos relatos iniciais e finais e nos diários dos alunos e nos meus, como professora pesquisadora, por meio dos mecanismos enunciativos, as representações ali contidas para juntos discutirmos sobre a importância da reflexão crítica e da autonomia no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola. Desses documentos, foram coletados os dados informados nos quadros 3 e 4:

Quadro 3 – Número de alunos que escreveram o Relato Inicial, o Relato Final e os Diários

Relato inicial	31 alunos
Relato final	22 alunos
Diário 1	26 alunos
Diário 2	30 alunos
Diário 3	32 alunos
Diário 4	33 alunos
Diário 5	21 alunos

Fonte: A autora (2021).

Quadro 4 – Número de diários escritos pela professora pesquisadora

Diários escritos antes das avaliações dos alunos	5
Diários escritos depois das avaliações dos alunos	5

Fonte: A autora (2021).

A coleta de dados, ao longo do ano de 2018, resultou em grande número de material para análise, o que tornou inviável usá-lo todo nesta pesquisa. Sendo assim, dos 33 alunos da turma participante foi selecionado o material escrito de três alunas.

Os critérios seguidos para a escolha desse número de participantes foram: selecionar os alunos que escreveram todos os documentos de registro, ou seja, o RI no início do ano, os diários após todas as avaliações feitas e o RF no final no ano letivo. Portanto, o quadro final de participantes da pesquisa se apresenta da seguinte forma (Quadros 5 e 6):

Quadro 5 – Número de alunos que tiveram o Relato Inicial, o Relato Final e os Diários analisados

Relato inicial	3
Relato final	3
Diário 1	3
Diário 2	3
Diário 3	3
Diário 4	3
Diário 5	3

Fonte: A autora (2021).

Quadro 6 – Número de diários escritos pela professora pesquisadora

Diários escritos antes das avaliações dos alunos	5
Diários escritos depois das avaliações dos alunos	5

Fonte: A autora (2021).

Após alguns esclarecimentos acerca dos procedimentos da análise de conteúdo e para melhor concepção de como executei as análises nessa pesquisa, elaborei um quadro, no qual é possível constatar as perguntas de pesquisa, assim como os dados e o embasamento teórico desta investigação.

3.3.2 O desenho da pesquisa

Para uma melhor visualização do desenho desta pesquisa, apresento o Quadro 7, no qual relaciono: perguntas de pesquisa (envolvendo as representações e as categorias), fonte de dados e base teórica.

Quadro 7 – Desenho da pesquisa: perguntas de pesquisa, fonte de dados e base teórica

Perguntas de Pesquisa	Fonte de dados	Base teórica
a) Que representações os alunos demonstram em seus relatos e diários sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem, levando-se em consideração a reflexão crítica e a autonomia em seu processo de aprendizagem de língua espanhola?	<ul style="list-style-type: none"> – Relato inicial sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola, escrito pelos alunos. – Relato final sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola, escrito pelos alunos. – Diários escritos pelos alunos após as avaliações de língua espanhola. 	<p>Ensino de Língua Espanhola no Brasil: Brasil Zolin-Vesz (2013), Jordar (2013), Demo (1999) e Almeida Filho (2015).</p> <p>O conceito de representação dentro do ISD: Bronckart (1997), Celani e Magalhães (2002), Rego (2002), Matencio (2007) e Rodrigues e Kersch (2013).</p> <p>Reflexão e reflexão crítica: Van Manen (1997), Liberali (2012), Machado (1998).</p> <p>Avaliação da aprendizagem: Gadotti (1984), Perrenoud (1999), Álvarez Méndez (2002), Vasconcellos (2006), Villas</p>

		<p>Boas (2009), Fernandes (2009), Felice (2013), Catani e Gallego (2009), Luckesi (2002), Bloom, Hastings e Madaus (1993), Haydt (1991).</p> <p>Autonomia: Vieira (1998), Freire (1996; 2011) e Meighan e Roberts 1986).</p>
<p>b) Que representações a professora pesquisadora demonstra em seus diários acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem, por meio da reflexão crítica, realizado por ela, em sua prática avaliativa na aula de língua espanhola?</p>	<p>– Diários escritos pela professora pesquisadora antes das avaliações realizadas pelos alunos.</p> <p>– Diários escritos pela professora pesquisadora depois das avaliações feitas pelos alunos.</p>	<p>O conceito de representação dentro do ISD: Bronckart (1997), Celani e Magalhães (2002).</p> <p>Diário: Zabalza (2004), Reichmann (2013), Romero (2013), Liberali (1999), Machado (1998).</p> <p>Reflexão e Reflexão crítica: Shön (1983), Dewey (1979), Liberali (1996), Mendes (2005) e Machado (1998).</p> <p>Avaliação da aprendizagem: Perrenoud (1999), Álvarez Méndez (2002), Fernandes (2009), Felice (2011), Villas Boas (2009; 2012), Luckesi (2002), Bloom Hastings e Madaus (1993), Lussier e Turner (1995) e Haydt (1991).</p> <p>Autonomia: Freire (1996) e Vieira (1998).</p>
<p>c) De que forma as representações encontradas nos diários da professora pesquisadora e nos relatos e diários dos alunos influenciam no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola?</p>	<p>– Diários escritos pela professora pesquisadora antes das avaliações realizadas pelos alunos.</p> <p>– Diários escritos pela professora pesquisadora depois das avaliações feitas</p>	<p>Reflexão e Reflexão crítica: Shön (1983).</p> <p>Avaliação da aprendizagem: Villas Boas (2009), Luckesi (2002), Bloom, Hastings e Madaus (1993), Vasconcellos (2006), Haydt (1991).</p> <p>Autonomia: Freire (1996).</p>

	<p>pelos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relato inicial sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola, escrito pelos alunos. – Relato final sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola, escrito pelos alunos. – Diários escritos pelos alunos após as avaliações de língua espanhola. 	
--	--	--

Fonte: A autora (2021).

Nos dois capítulos seguintes, dedico-me a analisar e interpretar os dados de pesquisa. No capítulo 4, analiso as representações mostradas nos registros escritos das alunas e nos meus registros; no capítulo 5, analiso as categorias criadas a partir desses mesmos registros. Optei por apresentar dois capítulos de análise e interpretação porque os dados produzidos pelas participantes de pesquisa resultaram em extenso, porém importante, material e me pareceu mais apropriado e esclarecedor dividi-los.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: AS REPRESENTAÇÕES

Neste capítulo e no subsequente, apresento a análise e a interpretação dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta que compõem o *corpus* desta pesquisa. Conforme visto no Capítulo 3, item 3.3 Metodologia de análise de dados e desenho da pesquisa, faço a análise do relato inicial (RI), do relato final (RF) e dos diários escritos pelas três alunas, além dos diários escritos por mim, antes e após as avaliações dos alunos.

Neste capítulo, faço a descrição do relato inicial (RI) escrito pelas alunas, das avaliações propostas e do relato final (RF) também escrito por elas; analiso as representações em comum que aparecem nesses relatos no que tange ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE; por fim, analiso as representações que os meus dizeres, como professora pesquisadora, mostram nos diários escritos antes das avaliações.

Passo, então, às descrições e às análises interpretativas.

4.1 Descrição dos relatos iniciais das avaliações e dos relatos finais das alunas

4.1.1 Descrição do relato inicial (RI) escrito pelas alunas

O RI foi o primeiro documento de registro escrito pelas alunas Camila, Nair e Alice¹⁶. Nesse documento, que “é um bom instrumento por propiciar reflexão e autoavaliação das práticas” (MOREIRA; MONTEIRO, 2010, p. 213), as alunas puderam escrever suas ponderações baseadas nas seguintes perguntas norteadoras: 1) Qual a sua opinião sobre o ensino de Língua Espanhola (LE)?; 2) Qual a sua opinião sobre a avaliação em língua espanhola (LE)?; 3) Qual a sua opinião sobre a aprendizagem de língua espanhola (LE)?; e 4) Qual a sua opinião sobre a avaliação de forma geral (das demais unidades curriculares)?

Nesse relato, as alunas registraram suas reflexões a partir de experiências ocorridas antes do início da pesquisa, ou seja, até o final do ano letivo de 2017, e antes de me conhecerem como professora, além de minha prática de ensino e avaliativa.

No Quadro 8, apresento os tópicos norteadores e os respectivos posicionamentos das alunas¹⁷ com relação ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

¹⁶ Nomes fictícios respeitando a norma de sigilo para não identificação das participantes de pesquisa conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que aparece como anexo no final desta tese.

¹⁷ Respeitei a escrita das alunas, ou seja, não fiz nenhuma correção.

Quadro 8 – Descrição do RI escrito pelas alunas: tópicos norteadores e posicionamentos das alunas sobre ensino-avaliação-aprendizagem

Tópicos	Posicionamentos das alunas
Ensino de LE	<p>Camila: “A minha opinião sobre a Língua Espanhola é que apesar de ser diferente do português eu me sinto tão bem quando eu leio e aprendo uma palavra nova”.</p> <p>Nair: “Eu acho o ensino de Espanhol nas escolas, pelo menos as que eu frequentei, muito bom. Eu sempre aprendi muito nas aulas e entendo bastante da língua. Só acho que as aulas podiam ser um pouco mais divertidas e dinâmicas”.</p> <p>Alice: “Meu primeiro encontro com a Língua Espanhola, enquanto matéria obrigatória do currículo escolar, foi no ano 2017. A primeira impressão foi estranha, mas logo acostumei, pois a professora falava 100% espanhol na sala. Ela usava músicas e nos fazia cantá-las. Nos fazia escrever parágrafos e tínhamos que ler para a sala, além de dinâmicas, brincadeiras sempre em Espanhol. Em pouco tempo me acostumei com a língua e usava, falava algumas palavras em espanhol para me comunicar, sem perceber”.</p>
Avaliação em LE	<p>Camila: “Na minha opinião a avaliação em Língua Espanhola é um pouco difícil por causa de algumas palavras que você acha que significa uma coisa e no final você descobre que significa outra coisa”.</p> <p>Nair: “As minhas provas passadas sempre foram “fáceis”, mas eu tenho facilidade com línguas. Acho que seria uma boa ideia colocar tipo um glossário nas provas para a compreensão ser melhor”.</p> <p>Alice: “As primeiras provas foram sobre um pouco de gramática passada em sala de aula e era preciso escrever pequenos textos usando o que tínhamos aprendido. Fizemos apresentações orais, com temas propostos no livro. No segundo semestre a professora</p>

	<p>que havia mudado, passava trabalhos sempre com o mesmo assunto. A última prova do ano foi inteiramente com questões do Enem. Isso foi bom, pois tivemos uma primeira impressão de como seria as questões de Espanhol no ENEM”.</p>
<p>Aprendizagem de LE</p>	<p>Camila: “Em relação aos meus colegas eu demoro um pouco mais a aprender alguma coisa nova”.</p> <p>Nair: “Para mim, o mais importante para o meu aprendizado em espanhol foi o contato que eu tive com a língua sem só na escola. As minhas professoras sempre passaram músicas ou séries em espanhol, o que me deixava com vontade de aprender”.</p> <p>Alice: “Desde o começo do ano aprendi muita coisa. Falava palavras em Espanhol misturado com português sem mesmo perceber. Com a primeira professora senti que aprendi mais do que com a segunda, mas ambas eram boas. Contudo não sou interessada em língua espanhola, mesmo a achando fascinante”.</p>
<p>Avaliação de forma geral</p>	<p>Camila: “De forma geral eu não itendo o que passa na cabeça dos professores quando eles dam avaliações com dez perguntas e bem nas últimas eles colocam um texto enorme e no final a pergunta é pequena e a resposta é menor ainda”.</p> <p>Nair: “Na minha opinião as avaliações podias ser aplicadas de forma mais dinâmica, sem ser só aquela folha cheia de questões”.</p> <p>Alice: “Nunca gostei de provas. Há muita pressão e expectativa em cima de mim, muito por causa dos meus pais. Prefiro provas dissertativas do que dia assinalar, talvez um equilíbrio. lembro-me de uma prova de matemática em que eu fui péssima, minha nota foi baixa e eu fiquei de recuperação. Foi uma experiência horrível. Acho que em todas as provas é possível aprender, pois você se vê obrigado a estudar, mesmo que depois você vá esquecer em algum momento, cedo ou tarde você usará esse conhecimento que ficou muito bem guardado ou até escondido”.</p>

Como se pode observar no quadro acima, no RI, as alunas tinham que fazer um relato acerca de quatro tópicos, a saber: o ensino de língua espanhola (LE), a avaliação em língua espanhola (LE), a aprendizagem de língua espanhola (LE) e a avaliação de forma geral (de outras unidades curriculares).

No tópico *Ensino de LE*, as alunas participantes tinham que relatar sua opinião acerca das experiências que haviam tido com relação ao ensino da referida língua. No tópico *Avaliação em LE*, relatar sobre a forma como viram e viveram as avaliações de LE. Já no tópico *Aprendizagem de LE*, tinham que relatar acerca de suas vivências de aprendizagem da língua adicional em questão. Por fim, no tópico *Avaliações de forma geral*, as alunas tinham que relatar sua opinião sobre as demais avaliações além das de LE, ou seja, podiam escrever suas impressões acerca das avaliações de outras unidades curriculares referentes ao currículo, como, por exemplo, Matemática, Física, História, entre outras.

O RI foi um documento muito importante para a análise porque foi o primeiro registro elaborado pelas alunas. Foi realizado no início do ano letivo, para que se pudesse ter um acompanhamento mais longitudinal acerca de processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, que foi seguido pelos diários escritos após as avaliações e pelo RF.

4.1.2 Descrição das avaliações propostas por mim e feitas pelas alunas

No Quadro 9, apresento a descrição das cinco avaliações propostas pela professora pesquisadora no decorrer do ano letivo.

Quadro 9 – Descrição das avaliações propostas e realizadas

Avaliações	Descrição da avaliação
Avaliação 1	Produção de texto: análise de um poema escrito por um poeta de língua materna espanhola.
Avaliação 2	Prova de compreensão de leitura e compreensão gramatical: texto, interpretação de texto, pronomes possessivos e pronomes demonstrativos.
Avaliação 3	Leitura do livro <i>Vacaciones al sol</i> : a) exercício escrito de verificação de leitura; b) jogo de perguntas sobre a história do livro.
Avaliação 4	Elaboração de uma campanha institucional com os macrotemas: 1) discriminação; 2) drogas.

Avaliação 5	Avaliação interdisciplinar com Projeto Integrador: elaboração de um folheto apresentando novo produto alimentício.
--------------------	--

Fonte: A autora (2021).

A avaliação 1 foi realizada no 1º trimestre de 2018. Nela, as alunas tiveram que fazer uma pesquisa sobre poemas escritos em língua espanhola, por poetisas cuja língua materna é o espanhol. Após a pesquisa prévia, era necessário selecionar um dos poemas pesquisados para escrever, em língua espanhola, uma análise sobre o tema ali tratado. Posteriormente, foram apresentados e discutidos em sala de aula o poema escolhido e a análise escrita pelas alunas.

A avaliação 2 também aconteceu no 1º trimestre de 2018. Tratava-se de uma avaliação de compreensão de leitura, com interpretação de texto. Contemplava também exercícios gramaticais sobre pronomes possessivos e demonstrativos em LE e uma atividade de produção escrita.

A avaliação 3 foi realizada no 2º trimestre de 2018. A proposta era a leitura de um livro que contasse uma história corriqueira, que acontece no dia a dia, com enredo, personagens e ações. Um típico livro com uma história que tem começo, meio e fim. Essa avaliação apresentava duas partes: a primeira, um exercício escrito de verificação de leitura; e a segunda, um jogo de perguntas orais sobre a história, os acontecimentos e as personagens do livro. *Vacaciones al sol*¹⁸ (1998), escrito por Lourdes Miquel e Neus Sans Baulenas, foi a obra escolhida para a avaliação. O livro faz parte de uma coleção de leituras graduadas, especialmente criadas para estudantes de espanhol como LAd.

A avaliação 4 também aconteceu no 2º trimestre de 2018. Nela, as alunas elaboraram uma campanha institucional, podendo escolher entre os temas “discriminação” e “drogas”.

Finalmente, a avaliação 5 aconteceu no 3º e último trimestre do ano letivo. Essa foi uma avaliação interdisciplinar entre as unidades curriculares Língua Espanhola e Projeto Integrador do curso técnico no qual estudam as alunas. Tratava-se da elaboração de um folheto apresentando novo produto alimentício criado pelos grupos de trabalho.

¹⁸ A história que se conta neste livro gira em torno de Lola, jovem detetive que decide passar alguns dias de férias na pequena cidade de Tossa de Mar, localizada perto de Barcelona, Espanha. Durante a viagem, Lola conhece Magnus Nilsson, um senhor sueco que acaba de descobrir que foi vítima de um golpe praticado por uma imobiliária internacional. Magnus comprou uma casa na referida cidade praiana e quando foi até lá descobriu que o imóvel não existia. Ao se inteirar do golpe, Lola lhe oferece ajuda profissional para encontrar os golpistas. Começa, então, uma grande aventura para os personagens.

4.1.3 Descrição do relato final (RF) escrito pelas alunas

No Quadro 10, apresento os tópicos norteadores e os respectivos posicionamentos das alunas¹⁹ com relação ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

Quadro 10 – Descrição do RF escrito pelas alunas: tópicos norteadores e posicionamentos das alunas sobre ensino-avaliação-aprendizagem

Tópicos	Posicionamentos
Ensino de LE	<p>Camila: “En mi opinión la forma que se enseñó el español fue legal. Una de las cosas que más se destacó en las clases de la profesora fue que ella mandaba hacer los ejercicios del libro, pero hacía junto con la clase explicando y sacando dudas al mismo tiempo. La forma em que ella enseñó fue interesante no fue aquella cosa aburrida que te da sueño, sino aquella cosa que alegre que te hace cada vez más querer saber cómo pronuncia nuevas palabras en español. Imagínese si todas las disciplinas de la escuela secundaria fuese y encinado de la forma en que el español fue lo que los alumnos iban a pasar de serie más rápido y aprender más fácilmente”.</p> <p>Nair: “Sobre o ensino de Lengua Española este año, eu acho que foi uno de los mejores años de ensino de español que ya tuve. Los debates, las actividades y los diarios me ayudaram mucho, principalmente en vocabulario”.</p> <p>Alice: “El enfoque utilizado por el profesor de este año fue muy bueno y llamativo, porque fuera de esa monotonía de las clases en general. Hemos tenido muchas discusiones sobre temas de actualidad y uso de la lengua española principalmente a las obras donde hemos añadido vocabulario”.</p>
Avaliação em LE	<p>Camila: “Me gustó mucho de todas las evaluaciones, pero la más cool fue trabajo en grupo, que fui allí y presenté sola. En ese dia se quedaba alguna duda, en cuanto mi clase, hoy no hay ninguna duda. Realmente en mi clase nadie me importa conmigo. No fui</p>

¹⁹ Respeitei a escrita das alunas, ou seja, não fiz nenhuma correção.

	<p>fácil escribir esto, pero es la pura verdad, hacer lo que? Pero tudo bem! Gracias a mi clase he entendido porque tienen muchos albinos que desisten antes de entrar en la escuela secundaria”.</p> <p>Nair: “Eu achei las avaliações de este año mucho mejores que las avaliações comuns, mucho más interactivas y que se aprende mejor nelas Que elas continuem”.</p> <p>Alice: “Las evaluaciones estaban fuera de lo normal, muchos diferentes y menos tenso. Usted no debería tener esa preocupación y el nerviosismo antes, porque estaban muy tranquilas”.</p>
Aprendizagem de LE	<p>Camila: “Para mi el aprendizaje no podía ser mejor. Usted sabe cuando você se sorprende com usted mismo entonces me sorprendió. Español es la única disciplina que yo veo no como una disciplina que necesita de puntos sino algo que me hace feliz que me deja alegre”.</p> <p>Nair: “Este año eu acho que evoluí bastante no español, mesmo não sendo uma das minhas matérias favoritas, yo entendí bastante el conteúdo y conseguí me concentrar bastante nas aulas. Achei la didáctica de la profesora muy buena también”.</p> <p>Alice: “He aprendido mucho este año y tan nuevo y diferente que el contenido no se olvidará”.</p>
Avaliação de forma geral	<p>Camila: “En general las evaluaciones son muy parecidas pero la de español es diferenciada. Pero si parar para pensar en las diferencias entre ellas es gracias a eso que hay personas que dan cierto en otras disciplinas pero no funcionan en español. Si una persona tiene más facilidade no significa que todos tengan la misma facilidad en la disciplina que ela tiene”.</p> <p>Nair: “Acho las avaliações comunes bem ruins, pues apenas decoramos la materia necesaria para la prova y geralmente o</p>

	<p>“aprendizado” se pierde despois. Acho avaliações más interactivas mejores para fixar conteúdo”.</p> <p>Alice: “Las evaluaciones en general son siempre las mismas y tienen la necesidad de adornar el artículo sobre memoria. Así que aprendimos el material requerido para la prueba y luego olvidamos”.</p>
--	---

Fonte: A autora (2021).

Assim como aconteceu no RI, escrito no início do ano letivo, no RF, escrito no final do ano, as alunas tinham que fazer um relato acerca dos mesmos quatro tópicos, ou seja, do *Ensino LE*, da *Avaliação em LE*, da *Aprendizagem de LE* e da *Avaliação de forma geral* (de outras unidades curriculares).

Após terem tido um ano de aula comigo, a professora pesquisadora, no tópico *Ensino de LE*, as três alunas tinham que relatar suas opiniões acerca das experiências que tiveram com relação ao ensino da referida língua. No tópico *Avaliação em LE*, tinham que relatar sobre a forma como viram e viveram as avaliações de LE. No tópico *Aprendizagem de LE*, tinham que relatar acerca de suas vivências de aprendizagem da LAd. estudada. Finalmente, no tópico *Avaliações de forma geral*, as alunas tinham que relatar sua opinião sobre as demais avaliações além das de LE.

Fato importante a ser considerado é que no RF, as três alunas, como se pode verificar no Quadro 10, escreveram suas considerações em espanhol, diferentemente do que aconteceu no RI (Quadro 8), que foi escrito em português. Ressalto este fato porque, nas considerações iniciais, mais especificamente no tópico de apresentação da pesquisa, apontei que, na pesquisa, propus mostrar que minha forma de ensinar e de avaliar, baseada na reflexão crítica e na autonomia, funciona para que o aluno aprenda LE, principalmente na modalidade escrita, com autoria. Destaco ainda que apenas acreditar não era suficiente para mim, por isso me propus a verificar se eu realmente o fazia e se essa forma de ensino-avaliação-aprendizagem se comprovaria.

Assim como o RI, o RF também foi um documento muito relevante para a análise porque foi o último registro escrito elaborado pelas alunas para que se pudesse finalizar o acompanhamento mais longitudinal que foi feito.

A seguir, passo à análise das representações das alunas e de minhas próprias representações mostradas em nossos registros escritos.

4.2 As representações das alunas e as minhas representações, como professora pesquisadora, nos relatos iniciais (RI), nos relatos finais (RF) e nos diários

Nesta seção, no primeiro momento, relacionado à primeira pergunta de pesquisa, analiso as representações que as alunas demonstram em seus relatos e diários sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem, levando em consideração a reflexão crítica e a autonomia em seu processo de aprendizagem de LE.

No segundo momento, que está atrelado à segunda pergunta de pesquisa, analiso as representações que mostro em meus diários acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem, por meio da reflexão crítica, realizado por mim em minha prática avaliativa na aula de LE.

No terceiro e último momento, relacionado à terceira pergunta de pesquisa, analiso de que forma as representações encontradas em meus diários e nos diários e relatos das alunas influenciam no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE.

Foram analisados o RI e o RF, além dos diários escritos pelas três alunas participantes da pesquisa, bem como meus próprios diários redigidos antes e depois das avaliações dos alunos.

Passo, então, à análise e à interpretação dos dados.

4.2.1 Representações que os dizeres das alunas apresentam nos RI e RF no que tange ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola

O conceito de representação de Bronckart (1997) é importante para responder às perguntas de pesquisa, uma vez que, por meio delas, procuro identificar e analisar as representações que os documentos de registro das alunas e os meus próprios, como professora pesquisadora, mostram.

Antes de partir para as análises acerca das representações que circundam as práticas de ensino-avaliação-aprendizagem de LE das participantes da investigação, retomo as explicações de Bronckart (1997) a respeito do conceito de representação.

Para o autor, os seres humanos “se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação” (BRONCKART, 1997, p. 44). O autor aponta que “essa autorrepresentação do estatuto de agente, associada ao conhecimento das características dos próprios comportamentos”, bem como ao conhecimento “dos efeitos desses comportamentos

sobre o meio, que delimita a ação em seu estatuto secundário ou interno”, ou seja, “o de um conhecimento, disponível no organismo ativo, das diversas facetas de sua própria responsabilidade no desenvolvimento de partes da atividade social” (BRONCKART, 1997, p. 44).

Norteando-me por essas elucidações de Bronckart (1997) e de outros estudiosos do assunto, tais como Celani e Magalhães (2002) e Rodrigues e Kersh (2013), debruço-me sobre as representações das participantes da pesquisa, que são “agentes responsáveis por sua ação” (BRONCKART, 1997, p. 44), no que se refere ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem por elas vivenciado.

Quadro 11 – Representações em comum nos relatos das alunas acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE

Representação	Onde aparece
<p>1. O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dá por meio de vocabulário.</p>	<p>Camila: “[...] eu me sinto bem quando eu leio e aprendo uma palavra nova” (Ensino de LE no RI).</p> <p>Camila: “[...] aquella cosa que alegra que te hace cada vez más querer saber cómo se pronuncia nuevas palabras en español” (Ensino de LE no RF).</p> <p>Camila: “[...] a avaliação em Língua Espanhola é um pouco difícil por causa de algumas palavras que você acha que significa uma coisa” (Avaliação de LE no RI).</p> <p>Nair: “Los debates, las actividades y los diarios me ayudaram mucho, principalmente en vocabulario” (Ensino de LE no RF).</p> <p>Nair: “Acho que seria uma boa ideia colocar tipo um glossário nas provas para a compreensão ser melhor” (Avaliação de LE no RI).</p>

	<p>Alice: “Em pouco tempo me acostumei com a língua e usava, falava algumas palavras em espanhol sem perceber” (Ensino de LE no RI).</p> <p>Alice: “Hemos tenido muchas discusiones sobre temas de actualidad y uso de la lengua española principalmente a las obras que hemos añadido vocabulario” (Ensino de LE no RF).</p> <p>Alice: “Desde o início do ano [...] Falava palavras em Espanhol misturado com português sem mesmo perceber” (Aprendizagem de LE no RI).</p>
<p>2. O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE é diferenciado e proporciona aprendizado significativo.</p>	<p>Camila: “En mi opinión la forma que se enseñó el español fue legal” (Ensino de LE no RF).</p> <p>Camila: “La forma em que ella (la profesora)²⁰ enseñó fue interesante no fue aquella cosa aburrida que te da sueño, sino aquella cosa te alegra” (Ensino de LE no RF).</p> <p>Camila: “Imagínese si todas las disciplinas de la escuela secundaria fuese y encinado de la forma en que el español²¹ (Ensino de LE no RF).</p> <p>Camila: “Español es la única disciplina que yo veo no como uma disciplina que necesita de puntos” (Aprendizagem de LE no RF).</p>

²⁰ Esclarecimento meu entre parênteses.

²¹ Tradução minha: “fosse ensinado da mesma forma que em espanhol”.

	<p>Nair: “Eu achei as avaliações de este año mucho mejores que las avaliações comuns, mucho más interactivas y que se aprende mejor nelas” (Avaliação de LE no RF).</p> <p>Nair: “Este año eu acho que evoluí bastante no español” (Aprendizagem de LE no RF).</p> <p>Alice: “Las evaluaciones (de espanhol) estaban fuera de lo normal, mucho diferentes y menos tenso” (Avaliação de LE no RF).</p> <p>Alice: “He aprendido mucho este año y tan nuevo y diferente que el contenido no se olvidará” (Aprendizagem de LE no RF).</p>
<p>3. O processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a Língua Espanhola, é sempre o mesmo, ou é muito parecido e insuficiente para aprendizagem significativa.</p>	<p>Camila: “[...] eu não itendo o que passa na cabeça dos professores quando eles dam avaliações com dez perguntas e bem nas últimas eles colocam um texto enorme” (Avaliação de forma geral no RI).</p> <p>Camila: “En general las evaluaciones son muy parecidas pero la de español es diferenciada” (Avaliação de forma geral no RF).</p> <p>Nair: “Na minha opinião as avaliações podiam ser aplicadas de forma mais dinâmica, sem ser só aquela folha cheia de questões” (Avaliação de forma geral no RI).</p> <p>Nair: “Acho as avaliações comunes bem ruins, pues apenas decoramos la materia necessária para la prova y generalmente o</p>

	<p>‘aprendizado’ se perde depois” (Avaliação de forma geral no RF).</p> <p>Alice: “El enfoque utilizado por el profesor de este año fue muy bueno y llamativo, porque fuera de esa monotonía de las clases en general” (Ensino de LE no RF).</p> <p>Alice: “Las evaluaciones estaban fuera de lo normal muchos diferentes y menos tenso” (Avaliação de LE no RF).</p> <p>Alice: “Las evaluaciones en general son siempre las mismas y tienen la necesidad de adornar el artículo sobre memoria. Así que aprendimos el material requerido para la prueba y luego olvidamos” (Avaliação de forma geral no RF).</p>
--	---

Fonte: A autora (2021).

Os RI e RF e os diários das alunas mostraram, em comum, três representações, a saber: 1) O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dá por meio de vocabulário; 2) O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE é diferenciado e proporciona aprendizado significativo; 3) O processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a LE, é sempre o mesmo, é muito parecido e insuficiente para aprendizagem significativa²².

A seguir, analiso a primeira representação em comum nos relatos e diários das alunas.

4.2.1.1 Primeira representação: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dá por meio de vocabulário

A primeira representação em comum, que é mostrada nos textos das alunas, é a de que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dá por meio de vocabulário.

²² Destaques meus

Representação 1: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dá por meio de vocabulário – aluna Camila

Para a aluna Camila, a relação com o ensino e a aprendizagem de vocabulário em LE passa pelo estado de bem-estar, de contentamento e de satisfação ao ponto dela sentir interesse por aprender ainda mais sobre o significado e a pronúncia de novas palavras nessa LAd. Passa também pela análise do grau de facilidade ou dificuldade de uma avaliação de LE, em função de conhecer ou não o vocabulário.

Quando a aluna escreve, no RI, “eu me sinto bem quando eu leio e aprendo uma palavra nova” (RI – Ensino de LE) e também no RF, “aquella cosa que alegra que te hace cada vez más querer saber cómo se pronuncia nuevas palabras en español” (RF – Ensino de LE), ela demonstra que reconhecer palavras e aprender vocábulos novos em LE é um ponto fundamental no processo de ensino-aprendizagem dessa LAd.

Camila transfere a relevância do ensino e da aprendizagem de vocabulário também para o momento da avaliação. Isso fica claro no trecho extraído de um de seus diários escritos após a realização de uma avaliação: “Eu acho que essa prova foi la mais fácil de Espanhol que eu já fiz na vida talvez ela estava facil por conta de algumas palavras que eu já conhecia como habla, donde, los, etc.” (Diário Avaliação 2).

Em outro diário, nota-se que a aluna continua relacionando o ensino de LE à aprendizagem de vocabulário, no entanto, ela amplia esse contexto, enfatizando também a aprendizagem de pronúncia das palavras, como evidencia o trecho “Eu aprendi com essa avaliação que apesar do espanhol ser uma língua parecida com o português ela possui dificuldades de se pronunciar” (Diário Avaliação 1).

Nos trechos extraídos dos diários das Avaliações 1 e 2, Camila demonstra ter aprendido, por meio da avaliação, que há dificuldades em relação à pronúncia na LE. Esse posicionamento da aluna remete à crença que circula no contexto social de que, “o espanhol, por assemelhar-se ao português, se torna uma língua mais fácil para aprender” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 49). A meu ver, é por isso que a aluna, ao fazer a avaliação, aprende sobre a diferença com relação à pronúncia.

Ainda no tocante à primeira representação, no RF, Camila menciona: “a avaliação em Língua Espanhola é um pouco difícil por causa de algumas palavras que você acha que significa uma coisa e no final você descobre que significa outra coisa” (RF – Avaliação de LE). O mesmo pode ser confirmado no trecho extraído de outro diário: “o trabajo mais

interessante fue o ‘bolo’ que en espanhol fica a tradução como ‘pastel’ que es aquele que compramos na feira, de queijo ou carne” (Diário Avaliação 5).

Representação 1: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dá por meio de vocabulário – aluna Nair

No item *Ensino de LE* da descrição do RI (Quadro 8), Nair relata ter “aprendido muito” nas aulas, que entende “bastante da língua” e afirma que acha que “as aulas podiam ser um pouco mais divertidas e dinâmicas”. Quando escreve que entende “bastante da língua”, a aluna abre margem para a interpretação de que o que ela entende é o vocabulário referente à LE. Este trecho do RI mostra, ainda, que as aulas de espanhol, até então, não eram divertidas e nem dinâmicas, e que tem expectativas de que seja diferente durante o novo ano letivo.

No RF, ao final do ano letivo, a aluna relata: “uno de los mejores años de ensino de español que ya tuve” (RF – Ensino de LE), ou seja, para ela, o ano letivo em que se realizou a coleta de dados para a pesquisa foi um dos melhores anos de ensino de LE, demonstrando que seus anseios foram atendidos.

As expectativas da aluna, apresentadas no RI, com relação a uma melhor aprendizagem de LE, que ela seja de modo divertido e dinâmico, diferente das aulas tidas até então, e a conclusão de que o ano letivo, no qual foi minha aluna, ter sido “uno de los mejores años de ensino de español” (RF – ensino de LE) mostram que o ensino e a aprendizagem de LE aconteceram de forma diferente em anos anteriores e no ano em que ela participou dessa pesquisa.

Acerca disso, concordo com Almeida Filho (2015, p. 11), quando postula que “professores e alunos não ensinam e aprendem a esmo”. Segundo ele, professores e alunos “são levados a ensinar como ensinam e a aprender como aprendem de um modo ordenado pelas visões que possuem do que lhes parece ser ensinar e aprender uma nova língua e das capacidades para agir pela aprendizagem da língua-alvo”. Dito de outra forma, professores e alunos “envolvidos no processo de aprendizagem ou ensino de um idioma podem opinar, comentar, influenciar, ensinar e aprender de determinadas maneiras” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 12).

De minha parte, eu diria que professores e alunos ensinam e aprendem de diferentes maneiras porque existem diferentes formas de aprender e ensinar e cada um, por meio da autorreflexão, tem oportunidade de descobrir a sua. Um exemplo: as aulas de LE em anos anteriores, ministradas da forma como o professor entendia ou sabia fazer, não atenderam aos

anseios de Nair, que, por sua vez, apresentava “capacidades para agir pela aprendizagem da língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 12) de forma diferente das capacidades do professor para agir pela aprendizagem dessa língua-alvo. O mesmo parece não ter acontecido no momento em que assumi as aulas de LE, pois minhas “capacidades para agir pela aprendizagem da língua-alvo” não coincidiam com as do professor anterior, o que permitiu que a aluna tivesse “uno de los mejores años de ensino de español” (RF – Ensino de Espanhol), ainda que essa aprendizagem tenha sido, segundo aponta a aluna nessa primeira representação, apenas a aprendizagem de vocabulário, como se pode verificar em “los debates, las actividades y los diarios me ayudaram mucho, prncipalmente en vocabulário” (RF – Ensino de LE).

Sendo assim, os textos de Nair, assim como os de Camila, também mostram uma relação entre vocabulário e o processo de ensino-aprendizagem de LE, vínculo esse que aparece uma vez mais no RI de Nair. Nele, a aluna descreve experiências avaliativas anteriores e, a partir dessas experiências, chega a sugerir que, nas avaliações seguintes, eu possa “colocar tipo um glossário nas provas para a compreensão ser melhor” (RI – Avaliação de LE). Essa sugestão reforça a representação de que, no processo de ensino-avaliação-aprendizagem, deve haver vocabulário, o que se confirma também em: “Eu gostei muito da avaliação, eu aprendi mais do vocabulário em espanhol” (Diário Avaliação 1).

Os apontamentos da aluna podem ser confirmados em outro trecho do diário da primeira atividade avaliativa, no qual ela escreve “a professora também corrigiu algumas palavras na aula” (Diário Avaliação 1), o que valida a primeira representação.

Representação 1: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dá por meio de vocabulário – aluna Alice

Finalmente, os registros escritos de Alice também mostram, claramente, a primeira representação. No RI, a aluna escreve “Em pouco tempo me acostumei com a língua e usava, falava algumas palavras em espanhol sem perceber” (RI – Ensino de LE). Nesse trecho, Alice menciona que, no ano anterior, quando teve seu primeiro encontro com a LE como matéria obrigatória do currículo escolar, sua primeira impressão foi estranha, porém, logo se acostumou porque a professora falava 100% espanhol na sala (RI – Ensino de LE).

Alice deixa claro que o processo de ensino-aprendizagem de LE, desde o ano anterior, estava acontecendo por meio do ensino e da aprendizagem de vocabulário dessa LAd. e isso fez com que, “em pouco tempo”, ela fosse se acostumando “com a língua” e, a partir daí,

passou a usar, ou seja, a falar “algumas palavras em espanhol para me comunicar, sem perceber”.

Em outras palavras, ensinar e aprender espanhol, para essa aluna, é ensinar e “aprender palavras em espanhol”. É ensinar e aprender a LE por meio de vocabulário para, então, se “comunicar, sem perceber”.

No tópico *Aprendizagem de LE*, da descrição do RI (Quadro 8), Alice relata ter aprendido muito e, na sala de aula, “falava palavras em Espanhol misturado com português sem mesmo perceber”. Uma vez mais, o RI da aluna mostra a representação de que a aprendizagem de LE, assim como o ensino de LE, se dá por meio de vocabulário, que, com a aluna, aconteceu misturando palavras em espanhol e em português. Essa representação pode ser constatada nos trechos “La campaña institucional debería ser toda en lengua española así pude aprender nuevas palabras para añadir mi vocabulario” (Diário Avaliação 4) e “Sobre mi trabajo que era el ‘brigadeiro brasileño vegano’, aprendí que en nombre del Dulce no tiene traducción al español, pues es un producto típicamente brasileño” (Diário Avaliação 4).

Para reforçar a primeira representação, no RF, Alice registrou também que “houve muchas discusiones sobre temas de actualidad y uso de la lengua española principalmente a las obras donde hemos añadido vocabulario” (RF – Ensino de LE). Analisando os diários escritos após as avaliações, também se encontram exemplos que confirmam essa representação: “Na prova, enquanto lia, yo relembra algunas palabras pero a veces me confundia” (Diário Avaliação 2) e “La campaña institucional debería ser toda en lengua española así pude aprender nuevas palabras para añadir mi vocabulario” (Diário Avaliação 4).

Penso que os apontamentos da aluna com relação à associação feita entre aprender e ensinar LE e aprender e ensinar vocabulário de LE, primeira representação, coincidem com os apontamentos de Jodar (2013, p. 128). Para esse autor, “adquirir vocabulário é um fator indispensável para quem está aprendendo uma língua estrangeira, pois, assim, o aprendiz obterá melhor desenvolvimento da competência comunicativa”.

Assim como Jodar (2013), penso que aprender vocabulário é indispensável para quem aprende uma LAd. e creio ser este o desejo dos alunos, conforme se pode perceber com os excertos de Camila, Alice e Nair. A questão que problematizo é o fato de se ter em mente que ensinar e aprender essa LAd. é tão somente ensinar e aprender vocabulário ou como critica Zolin-Vesz (2013, p. 50), ensinar e aprender “línguas por meio de simples listagem de palavras”. Trago à tona essa questão porque aprender LE por meio de “aulas que se pautam apenas no ensino do vocabulário e na tradução de palavras parecem pouco ou nada contribuir para uma formação mínima” (ZOLIN-VASZ, 2013, p. 51).

Após discorrer sobre a primeira representação, ou seja, sobre “essa cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças dos agentes” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321) sobre o que é ensinar e aprender LE, demonstrado pelos textos das alunas, passo a dissertar acerca da segunda representação.

4.2.1.2 Segunda representação: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE é diferenciado e proporciona aprendizado significativo

A segunda representação em comum, presente nos registros escritos pelas alunas, se refere ao fato de que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, ao longo do ano letivo no qual aconteceu a coleta de dados, é diferenciado e isso culmina em aprendizado significativo.

Representação 2: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE é diferenciado e proporciona aprendizado significativo – aluna Camila

Nos dizeres de Camila no tópico *Ensino de LE* do RF, pode-se encontrar a segunda representação. Para a aluna, a maneira como aconteceram as aulas de LE foi atraente e instigante, ou seja, para ela, o aprendizado não foi monótono, ao contrário, ficou feliz com as aulas de LE. Compreendo que, se esse aprendizado a deixou feliz, significa que, além de aprender, esse aprendizado foi significativo. É o que se pode confirmar nos fragmentos: “En mi opinión la forma que se enseñó el español fue legal” (RF – Ensino de LE); “La forma em que ella (la profesora) enseñó fue interesante no fue aquella cosa aburrida que te da sueño, sino aquella cosa te alegra” (RF – Ensino de LE).

Ainda sobre a segunda representação, Camila afirma que “Español es la única disciplina que yo veo no como uma disciplina que necesita de puntos” (RF – Aprendizagem de LE). Nesse fragmento, a aluna demonstra sua percepção de que aprendeu espanhol durante o ano letivo escolar e ainda se posiciona dizendo que, em sua opinião, a unidade curricular Língua Espanhola é a única que não precisa ser avaliada por meio de pontos. Ou seja, na opinião dela, não haveria necessidade de passar pelo procedimento de avaliação somativa ou classificatória, conforme Luckesi (2002) e Haydt (1991).

Camila se mostra tão entusiasmada com seu aprendizado de LE que ainda registra “Imagínese si todas las disciplinas de la escuela secundaria fuese y encinado de la forma en

que el español” (RF – Ensino de LE), ou seja, chega a conjecturar e a desejar que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem das demais unidades curriculares aconteça como se deu em LE. Essas observações da aluna mostram “o aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender, para trabalhar” (MACHADO, 1998, p. 49).

Representação 2: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE é diferenciado e proporciona aprendizado significativo – aluna Nair

Também podemos encontrar, nos dizeres de Nair, trechos que reforçam a segunda representação, como: “Eu achei as avaliações de este año mucho mejores que las avaliações comuns, mucho más interactivas y que se aprende mejor nelas” (RF – Avaliação de LE); “Este año eu acho que evoluí bastante no español” (RF – Aprendizagem de LE).

Dito de outra forma, para a aluna, as avaliações propostas no decorrer do ano letivo foram melhores que as das demais unidades curriculares. Nair deixa claro que as avaliações de LE foram muito mais interativas e lhe proporcionaram melhor aprendizado se comparadas às avaliações das demais unidades curriculares. Percebe-se, por meio desses apontamentos da aluna, que, para ela, o processo de ensino-aprendizagem de LE mediado pela avaliação não lhe parece uma das “práticas de avaliação desenvolvidas no interior da escola [...] que ora são vistas como procedimento que evidencia o fracasso dos alunos” (CATANI; GALLEGO, 2009, p. 68), mas sim uma ferramenta para sua aprendizagem.

Nair enfatiza a segunda representação por meio de alguns trechos extraídos de seus diários, redigidos após as avaliações de LE: “Yo también aprendí la matéria por médio de la prueba de hoy” (Diário Avaliação 2); “Fue divertida y yo no pensé que era una evaluación todo el tempo” (Diário Avaliação 3); “Me pareció que yo no entendería nada, pero cuando empezei a ler, yo vi que entendí más de lo que esperaba y me gustó mucho” (Diário Avaliação 3).

Representação 2: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE é diferenciado e proporciona aprendizado significativo – aluna Alice

Finalmente, os dizeres de Alice também apresentam a segunda representação. Em seu RF ela descreve: “Las evaluaciones [de espanhol] estaban fuera de lo normal, mucho diferentes y menos tenso” (RF – Avaliação de LE). A aluna considera as avaliações de LE fora do padrão normal, ou seja, não inseridas nos parâmetros das avaliações tradicionais, as

quais têm como função principal classificar o aluno por meio de notas (VILLAS BOAS, 2009, p. 33).

A aluna reforça que as avaliações de LE não lhe causaram tensão nem preocupação ao realizá-las e isso a fez gostar de como foram conduzidas. Esses apontamentos confirmam que ela aprendeu mais significativamente o conteúdo estudado nas aulas de LE.

Alguns trechos dos diários da aluna confirmam a segunda representação. É o que se pode verificar em: “La evaluación de español fue muy diferente de lo común” (Diário Avaliação 4); “Me gustó mucho a ver el cartel, fue divertido a la hora de elegir las imágenes” (Diário Avaliação 4). Esses excertos confirmam que a aluna, gostou tanto do que aprendeu e de como foram conduzidas as avaliações de LE, que ainda registrou: “Es un tipo totalmente diferente de otras evaluaciones” (Diário Avaliação 3); “Este tipo de evaluación fue muy diferente y la mejor que he tenido” (Diário Avaliação 5).

A estudante relata que, durante o ano letivo em que foi participante desta pesquisa, aprendeu muito e esse aprendizado de LE foi “tan nuevo y diferente que el contenido no se olvidará” (RF – Aprendizagem de LE). Tal posicionamento é corroborado por: “Deberíamos hacer esto más veces” (Diário Avaliação 4). Os fragmentos dos diários da aluna mostram que, para ela, as avaliações de LE ajudam “o aluno a aprender e a se desenvolver” (PERRENOUD, 1999, p. 78) e, ao que me parece, é por isso “que el contenido no se olvidará” (RF – Aprendizagem de LE).

Essa reflexão de Alice mostra que a forma como aconteceu o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, no referido período, trouxe-lhe conhecimento que não será esquecido, pois foi significativo.

Dessa forma, as alunas certificam que o processo-ensino-avaliação-aprendizagem de LE se deu de forma a confirmar que é diferenciado porque proporciona aprendizado significativo para elas.

Tal conclusão se dá porque Camila, Nair e Alice, como “seres humanos particulares [...] se apropriam de suas capacidades de ação e dos papéis sociais” (BRONCKART, 1997, p. 44) que ocupam e o fazem porque interagem socialmente no contexto avaliativo escolar. As três estudantes fazem parte e participam de tudo o que envolve a ambientação escolar, como por exemplo, as aulas, as avaliações e as práticas de ensino e de aprendizagem de LE e das demais unidades curriculares. O resultado dessa interação social e das “constantes negociações entre os participantes da interação” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321) é a conclusão a que elas chegam acerca da segunda representação.

Após discorrer sobre a segunda representação em comum entre as alunas, prossigo com a terceira.

4.2.1.3 Terceira representação: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a Língua Espanhola, é sempre o mesmo, ou é muito parecido e insuficiente para aprendizagem significativa

A terceira representação em comum, que aparece nos textos das alunas, é a de que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a LE, é sempre o mesmo, ou é muito parecido e insuficiente para aprendizagem significativa.

Representação 3: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a Língua Espanhola ou é sempre o mesmo, é muito parecido e insuficiente para aprendizagem significativa – aluna Camila

A respeito da terceira representação, Camila escreve: “eu não itendo o que passa na cabeça dos professores quando eles dam avaliações com dez perguntas e bem nas últimas eles colocam um texto enorme” (RI – Avaliações de forma geral). Os dizeres da aluna tratam sobre o modo como os professores elaboram as avaliações. A partir de questionamentos, ela critica as avaliações com muitas questões e textos longos.

Nos escritos da aluna, pode-se constatar seu parecer de que uma boa avaliação não precisa ter um grande número de questões acompanhadas de textos longos. Nota-se, ainda, que, em sua opinião, com esse tipo de avaliação (com muitas questões e textos longos), não se consegue necessariamente construir um bom instrumento de avaliação para “medir” a aprendizagem do aluno. As constatações de Camila vão ao encontro do que explana Demo (1999, p. 3): “na qualidade não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mas o intenso”.

Em seu RF, Camila registra “En general las evaluaciones son muy parecidas pero la de español es diferenciada” (RF – Avaliação de forma geral), ou seja, ela considera que as avaliações das demais unidades curriculares, como, Matemática, História, Geografia, entre outras, são sempre as mesmas ou muito parecidas e insuficientes para uma aprendizagem significativa. Já as avaliações da unidade curricular LE, realizadas por ela ao longo do ano letivo de 2018, lhe parecem diferenciadas.

Pela declaração da aluna, ainda que ela não desenvolva os elementos que diferenciam as avaliações de LE das avaliações das outras unidades curriculares, dá a entender que essa diferença é positiva, como fica evidente no trecho “Que pena que ninguém faz prova igual a Liana” (Diário Avaliação 2).

Representação 3: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a Língua Espanhola, é sempre o mesmo ou é muito parecido e insuficiente para aprendizagem significativa – aluna Nair

Nos textos da aluna Nair também aparece a terceira representação. Em seu RI, ela demonstra insatisfação pelas avaliações das demais unidades curriculares que não as de LE: “Na minha opinião as avaliações podiam ser aplicadas de forma mais dinâmica, sem ser só aquela folha cheia de questões” (RI – Avaliação de forma geral). As considerações da aluna reforçam que, nas atividades avaliativas das outras unidades, “se avalia com pouca variedade de instrumentos, seguindo princípios e normas diferentes, para dar a entender que, em sua aplicação, seguem-se critérios de qualidade” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 13).

No RF, a aluna mantém essa insatisfação, pois afirma: “Acho as avaliações comunes bem ruins, pues apenas decoramos la materia necessária para la prova y geralmente o “aprendizado”²³ se perde depois” (RF – Avaliação de forma geral).

As declarações de Nair, acerca de sua experiência com as avaliações das demais unidades curriculares, vão na contramão do que afirma Vasconcellos (2006, p. 61). Segundo o autor, “a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos”. Dito de outra forma, a avaliação deve servir de ponte para o aprendizado e, conseqüentemente, para o conhecimento e não demandar memorização de conteúdo apenas para realizá-la e obter nota. Em minha perspectiva, o que deve acontecer é o aprendizado que permanece e não a simulação de aprendizado no momento da avaliação e, em seguida, ter o conteúdo esquecido.

Representação 3: O processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a Língua Espanhola, é sempre o mesmo, é muito parecido e insuficiente para aprendizagem significativa – aluna Alice

²³ Aspas da aluna.

Para concluir a terceira representação, destaco que, no RF, Alice escreve: “el enfoque utilizado por el profesor de este año fue muy bueno y llamativo, porque fuera de esa monotonía de las clases en general” (RF – Ensino de LE). Em outros termos, nessa afirmação, a aluna deixa claro que o ensino nas demais unidades curriculares lhe pareceu enfadonho e sem progressão, ao contrário do que aconteceu no ensino de LE.

No mesmo RF, Alice evidencia que considera as avaliações de LE, realizadas ao longo de 2018, foram “fuera de lo normal, muchos diferente” (RF – Avaliação de LE) das avaliações referentes às outras unidades curriculares.

Ao que me parece, no RF, quando a aluna descreve que as avaliações de espanhol estavam muito diferentes, ela quer dizer que essas avaliações percorreram o trajeto contrário das avaliações denominadas tradicionais, às quais considera “dentro de lo normal”. Essa afirmação mostra a representação de que essas avaliações tradicionais, geralmente, ocupam o lugar de serem sempre da mesma forma, parecidas entre si.

O parecer de Nair evidencia que as avaliações dentro “de lo normal”, ou seja, tradicionais, são as que Haydt (1991) e Bloom, Hastings e Madaus (1993) denominam avaliação somativa por exercer apenas a função de “classificar os resultados de aprendizagem alcançados” (HAYDT, 1991, p. 19).

As considerações da aluna mostram a representação de que as avaliações de LE não fizeram esse percurso tradicional, ou seja, não objetivaram avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1993) por meio de nota. Ao que me parece, a conclusão de Alice acerca das atividades avaliativas das demais unidades curriculares coaduna com o que alerta Luckesi (2002) sobre as avaliações classificatórias ou somativas. Para ele, esse tipo de avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno.

Por fim, o RF da aluna ainda destaca que as avaliações das demais unidades curriculares “son siempre las mismas y tienen la necesidad de adornar el artículo sobre memoria”, ou seja, prioriza a memorização de conteúdo para se fazer uma boa avaliação, após isso, o que acontece é que “aprendimos el material requerido para la prueba y luego olvidamos” (RF – Avaliação de forma geral).

Essas afirmações de Alice confirmam que as avaliações de LE, diferente das de outras unidades curriculares, foram mais significativas para seu aprendizado, conforme: “Me gustó de la evaluación oral, pois no era preciso cazar las respuestas na memoria” (Diário Avaliação 3).

Com essas considerações, a aluna reforça a representação de que as avaliações referentes às demais unidades curriculares são parecidas entre si, assim como deu a entender em seus posicionamentos sobre as avaliações de LE, conforme registrado acima.

Em suma, é possível compreender que, a partir da segunda representação vislumbrada nos textos das três alunas, ou seja, a representação de que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a LE, é sempre o mesmo, similar e insuficiente para aprendizagem significativa, as alunas têm “a possibilidade de assumir um posicionamento identitário crítico em relação a [...] práticas, saberes e representações” (MATENCIO, 2007, p. 62), isto é, elas demonstram ser capazes de identificar aquilo que não contribui para sua aprendizagem nas demais unidades curriculares.

Após tratar das representações que aparecem nos textos de Camila, Nair e Alice, na próxima subseção, passo às representações que os dizeres em meus diários apresentam.

4.2.2 Representações que os meus dizeres de professora pesquisadora mostram nos diários

Quadro 12 – Representações que, como professora pesquisadora, demonstro em meus diários escritos antes das avaliações acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE

Representação – Como professora pesquisadora:	Onde aparece
<p>1) Acredito que os alunos vão gostar das avaliações ou que vão se sair bem nas avaliações (os alunos aprenderão por meio das avaliações)</p>	<p>Diário Avaliação 1: “Creio que eles [os alunos] terão facilidade de encontrar um poema em língua espanhola, mas não sei como se sairão na análise. Eles gostaram da aula, por isso creio que vão gostar de fazer esta atividade avaliativa, mas preciso confirmar (ou não) após a sua realização”.</p> <p>Diário Avaliação 2: “Tenho como objetivo que eles [os alunos] consigam associar o que foi estudado como o que estará na avaliação. Penso que conseguirão se sair bem, pois durante as aulas eles participaram bastante, principalmente, no que se referia às demais línguas que são faladas na Espanha e as novidades sobre o Paraguai, país muito conhecido apenas pelo comércio de</p>

	<p>produtos mais baratos”.</p> <p>Diário Avaliação 3: “vou levar para meus alunos a proposta de avaliação de leitura de um livro intitulado ‘Vacaciones al sol’, que trata de uma história de detetives que solucionam problemas e penso que eles vão gostar do enredo”.</p> <p>Diário Avaliação 3: “Talvez alguns alunos não se sintam muito motivados porque será uma atividade que exigirá tempo para fazer a leitura, pesquisar as palavras desconhecidas, quando necessário para entender o texto, mas estou apostando que vai valer a pena”.</p> <p>Diário Avaliação 4: “Penso que a turma receberá bem a proposta de avaliação, pois já percebi que os alunos gostam muito de fazer coisas diferentes, que envolvam apresentação e exposição de ideias.</p> <p>Diário Avaliação 5: “Penso que esta será uma atividade avaliativa interessante para os alunos, pois será a finalização de um projeto no qual eles estão trabalhando já há alguns meses”.</p>
<p>2) É importante que alunos e professora trabalhem juntos</p>	<p>Diário Avaliação 1: “À medida que eu ia preparando esta aula, preparando um poema para trabalharmos juntos, pensei [...]”</p> <p>Diário Avaliação 1: “Li o poema em voz alta e perguntei o que [os alunos] haviam entendido e, à medida que iam expressando suas impressões, eu as escrevi no quadro. Fizemos, juntos, uma análise temática do poema. Conforme a aula ia acontecendo, percebi que seria uma boa ideia fazer uma avaliação envolvendo análise de</p>

poema”.

Diário Avaliação 4: “Proporei que a avaliação seja feita em dois momentos: no primeiro (22/08) pedirei que façam um esboço com a imagem e as frases de efeito, escritas por eles, e que levem esta primeira versão para a sala de aula para que, juntos, possamos fazer uma primeira avaliação, sem nota, a fim de corrigir e melhorar o que for necessário. E no segundo momento (29/08) eles deverão levar a Campanha Institucional já finalizada em cartazes para fazer uma exposição pelos corredores de nossa escola”.

Diário Avaliação 5: “Minha colega professora se mostrou interessada e perguntou o que eu poderia fazer com os alunos. Respondi que ia discutir com eles sobre a possibilidade de fazer uma atividade de língua espanhola que se vinculasse ao Projeto Integrador e, assim, o fiz”.

Diário Avaliação 5: “Foi, então, que eu lhes disse que a proposta não seria feita por mim e sim por eles [os alunos]. Pedi que pensassem que tipo de atividade poderiam fazer e que se encaixasse no projeto. Claro que dei alguns exemplos, tais como: escrever um resumo em espanhol que pudesse fazer parte de um artigo para ser submetido a alguma revista acadêmica, escrever uma receita sobre o produto alimentício que haviam desenvolvido, entre outros. Pedi que pensassem durante a semana e que, na aula seguinte, levassem suas ideias, para, finalmente, escolhermos qual atividade faríamos”.

Os diários escritos por mim antes das avaliações mostraram duas representações: 1) Acredito que os alunos vão gostar das avaliações ou que vão se sair bem nas avaliações; 2) É importante que alunos e professora trabalhem juntos.

A seguir, analiso a primeira representação.

4.2.2.1 Primeira representação: Acredito que os alunos vão gostar das avaliações ou que vão se sair bem nas avaliações (os alunos aprenderão por meio das avaliações)

A primeira representação que aparece em meus diários escritos antes das avaliações é a de que acredito que os alunos vão gostar das avaliações ou se sairão bem ao realizá-las. Isso significa que acredito que os alunos aprenderão LE por meio da avaliação.

A respeito das aulas que antecederam a primeira atividade avaliativa, é importante esclarecer que, inicialmente, perguntei aos alunos acerca da leitura de poemas e, em seguida, passei a discutir com eles sobre os possíveis motivos para se gostar ou não de ler textos desse gênero. Depois, entreguei-lhes um poema em LE e, juntos, passamos às discussões analíticas sobre o tema, a estrutura, entre outros pontos relevantes, além do estudo de pronúncia e vocabulário. Ao final da aula, propus que buscassem poemas escritos em espanhol por algum poeta cuja língua materna também fosse o espanhol. Como critério para seleção, pedi que escolhessem o poema que mais lhes interessasse por algum motivo. Solicitei também que o lessem algumas vezes e escrevessem, em espanhol, uma análise temática. Pedi também que fizessem uma pesquisa biográfica sobre o poeta escolhido.

De acordo com o primeiro diário que redigi, alguns “alunos se espantaram com o fato de ter que fazer uma análise em língua espanhola, mas os incentivei a tentar” (Diário Avaliação 1). Nesse mesmo diário, está registrado também que “a maioria da turma recebeu bem” a proposta para a atividade avaliativa. Por receber bem, deve-se compreender que os alunos se mostraram disponíveis e interessados em realizar a atividade. Ainda, aponte: “Creio que eles (os alunos) terão facilidade de encontrar um poema em língua espanhola, mas não sei como se sairão na análise. Eles gostaram da aula, por isso creio que vão gostar de fazer esta atividade avaliativa, mas preciso confirmar (ou não) após a sua realização” (Diário Avaliação 1).

Esse fragmento demonstra que, como professora, suponho que os alunos gostarão de realizar a avaliação elaborada por mim, e justifico essa suposição pelo fato deles terem gostado da aula antecedente, tanto a preparação, quanto a avaliação em si. No trecho supramencionado, mostro que acredito que os alunos terão facilidade em encontrar e

selecionar o poema escrito por um poeta de língua materna espanhola, mas me questiono se terão a mesma facilidade para escrever a análise temática acerca do poema.

Outra consideração relevante se dá quando escrevo “mas preciso confirmar (ou não) após a sua realização”. Nesse trecho final, mostro que, para obter uma resposta sobre se os alunos vão gostar ou não de fazer a avaliação, é preciso passar pelo seu desenrolar. Por “os alunos vão gostar” de fazer esta atividade, quero dizer que os alunos aprenderão por meio da atividade. Sendo assim, no trecho mencionado, demonstro “expectativas sobre mim mesma como ator em contexto particular” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321), ou seja, expectativas de que os alunos aprendam LE por meio da referida atividade avaliativa, expectativas essas que, como professora, trago para o contexto da sala de aula de LE.

No diário anterior à avaliação 2, declaro: “Tenho como objetivo que eles [os alunos] consigam associar o que foi estudado com o que estará na avaliação” (Diário Avaliação 2). Esse parecer coaduna ao apontado por Álvarez Méndez (2002, p. 16): “a avaliação deve estar sempre, e em todos os casos, a serviço dos protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e, especialmente, a serviço dos sujeitos que aprendem”. Ao declarar o objetivo de que os alunos pudessem associar o conteúdo estudado com o conteúdo presente na avaliação, mostro que me ocupo em tentar fazer com que a aprendizagem aconteça de forma mais efetiva e significativa, não resultando apenas em uma pontuação ou um conceito a ser lançado no controle de registros de notas.

De acordo com o diário da segunda avaliação, durante as aulas que precederam à atividade avaliativa, estudou-se sobre o país sul-americano Paraguai, a Espanha e os outros idiomas que são considerados cooficiais em alguns de seus estados. Estudou-se também sobre pronomes possessivos e demonstrativos, por isso, a avaliação foi sobre esse conteúdo.

Esse registro confirma o apontado anteriormente acerca de meu objetivo com relação a elaborar uma avaliação em que os alunos, ao fazerem-na, pudessem reconhecer o conteúdo estudado previamente e, assim, terem a oportunidade de, por meio dessa avaliação, perceberem o que foi aprendido e o que não foi.

Para essa avaliação, selecionei um texto, em espanhol, com a mesma temática dos idiomas cooficiais de alguns estados espanhóis e elaborei um exercício de verdadeiro ou falso.

Para o conteúdo gramatical estudado, apresentei um pequeno texto em que faltavam os pronomes possessivos, ou seja, um exercício de preencher lacunas. Justifiquei tê-lo feito da seguinte maneira: “me parece mais interessante, para os alunos, que este conteúdo gramatical fique um pouco mais contextualizado se aparecer dentro de um texto, que conta uma história” (Diário Avaliação 2).

Sobre os demonstrativos, optei por um exercício com “frases em que os alunos” pudessem escrever “a opção adequada de demonstrativo, após analisar a frase” (Diário Avaliação 2). Como último exercício, preparei uma atividade de escrita, na qual os alunos pudessem escrever, em espanhol, sobre o que conseguiram aprender sobre o Paraguai, já que esse país também foi tema de estudos.

No diário que precedeu a referida avaliação, afirmei: “Penso que conseguirão se sair bem, pois, durante as aulas eles participaram bastante, principalmente, no que se referia às demais línguas que são faladas na Espanha e as novidades sobre o Paraguai, país muito conhecido apenas pelo comércio de produtos mais baratos” (Diário Avaliação 2).

Esse fragmento revela que presumo que os alunos se sairão bem, ou seja, mostrarão aprendizado ao realizar a avaliação assim como o haviam demonstrado durante as aulas nas quais se trabalhou o conteúdo abordado. Dito de outra forma, esse excerto indica que presumo que, a partir da atividade avaliativa, os alunos poderão entrar em contato com estatuto de seu “conhecimento, disponível no organismo ativo, das diversas facetas de sua própria responsabilidade no desenvolvimento” (BRONCKART, 1997, p. 44).

No diário que antecedeu a avaliação 3, escrevi: “vou levar para meus alunos a proposta de avaliação de leitura de um livro intitulado ‘Vacaciones al sol’, que trata de uma história de detetives que solucionam problemas e penso que eles vão gostar do enredo”. (Diário Avaliação 3).

Nesse trecho, pode-se perceber que planejo, como proposta para a terceira avaliação, a leitura de um livro paradidático, considerando que, no primeiro trimestre, propus e apliquei uma avaliação envolvendo leitura e análise de poema e os “alunos gostaram de fazê-la” e, por isso, “pensei, então, em uma leitura mais ampla de um livro paradidático em língua espanhola” (Diário Avaliação 3).

Para elaborar a avaliação 3, de acordo com o diário, pensei em um roteiro escrito de verificação de leitura com resposta em espanhol e também em um roteiro de perguntas para uma atividade oral sobre a história. Escrevi: “para a oral, penso em fazer uma espécie de jogo de ‘Passa ou Repassa’, em que os participantes, que serão os alunos, responderão uma pergunta sobre a história lida” (Diário Avaliação 3).

Conforme registrado no diário, planejei, para a parte escrita, entregar o roteiro de verificação de leitura para que os alunos pudessem fazê-lo em casa e de forma individual. Acerca da elaboração dessa avaliação, pontuei:

Será uma atividade simples, mas creio que os alunos terão oportunidade de ler uma história inteira, com começo, meio e fim, além da oportunidade de verificar seus conhecimentos de língua espanhola de forma concentrada, pois ao ler uma história inteira entramos em contato com vocabulário conhecido e desconhecido, aspectos gramaticais contextualizados, com coesão, coerência, entre outras coisas. (Diário Avaliação 3).

Esse fragmento mostra que, a partir dessa terceira avaliação, intenciono incentivar os alunos a verificar seus conhecimentos no que se refere à LE. Intenciono também oportunizar aos alunos a leitura de um texto escrito na língua-alvo de aprendizagem, com coesão e coerência, em que possam reconhecer e aprender vocabulário e conteúdo gramatical de forma mais contextualizada a partir da leitura de um livro inteiro, que conta uma história “com começo, meio e fim”.

Para enfatizar a primeira representação, no diário da terceira avaliação, pode-se ler: “Talvez alguns alunos não se sintam muito motivados porque será uma atividade que exigirá tempo para fazer a leitura, pesquisar as palavras desconhecidas, quando necessário para entender o texto, mas estou apostando que vai valer a pena” (Diário Avaliação 3).

Em outras palavras, uma vez mais, aparece a representação de que, como professora, acredito que os alunos vão ou gostar das avaliações ou se sair bem nelas. Essa representação fica clara quando escrevo: “estou apostando que vai valer a pena”, referindo-me à possibilidade de alguns alunos se sentirem desmotivados a fazer essa atividade avaliativa posto que, para realizá-la, seria necessário despende tempo para a leitura e a pesquisa de vocabulário, se necessário.

Em suma, penso que os excertos destacados do diário da terceira avaliação, mostram que apresento “a possibilidade de encorajar os estudantes a estabelecer conexões entre o conteúdo [...] e sua própria ação” (MACHADO, 1998, p. 50) para aprender LE.

De acordo com o diário, a elaboração da quarta avaliação aconteceu após ministrar aulas sobre os gêneros Campanha Institucional e Anúncio Publicitário.

Durante essas aulas, houve debate sobre onde são usados esses dois gêneros, quais são as particularidades de cada um, suas diferenças, entre outras coisas, posto que “há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo” (SCHENEUWLY, 2004, p. 23).

Nessas aulas, trabalhei alguns exemplos de campanhas de publicidade para ilustrar e mostrar, na prática, como elas funcionam. Na sequência, propus uma avaliação que envolvesse a elaboração de Campanhas Institucionais e justifiquei essa proposição pela

necessidade de demonstrar, para os alunos, situações importantes de alerta e que chamam a atenção para temas atuais em nossa sociedade.

Conforme descrito no diário, recomendei que a atividade avaliativa fosse feita em grupos e sugeri que escolhessem um entre os temas “Discriminação” ou “Drogas”, assuntos abordados durante as aulas. Minha proposta para essa atividade avaliativa se deu com o intuito de não priorizar atividades, “testes, exames ou provas de cunho somativo e classificatório” (FELICE, 2011, p. 5). Claro que não estou afirmando que esse tipo de avaliação deva ser excluído do contexto escolar, porém, creio ser possível apresentar aos alunos um pouco menos de avaliações somativas e/ou classificatórias porque, apesar serem as mais empregadas, elas apenas rotulam “em fortes, médios e fracos, para fins diversos” (VILLAS BOAS, 2009, p. 32) e, geralmente, não colaboram com a aprendizagem significativa do aluno.

No diário da avaliação 4, relatei: “Penso que a turma receberá bem a proposta de avaliação, pois já percebi que os alunos gostam muito de fazer coisas diferentes, que envolvam apresentação e exposição de ideias” (Diário Avaliação 4). Nesse trecho, nota-se a representação de que acredito que os alunos vão gostar ou que vão se sair bem nas avaliações, ou seja, acredito que eles aprenderão LE por meio das atividades avaliativas. Isso se evidencia quando escrevo: “Penso que a turma receberá bem a proposta de avaliação”, significando que creio que os alunos se mostrarão disponíveis e interessados em realizar a atividade. Justifico, ainda, minha suposição ao considerar o fato de ter percebido, pela convivência em sala de aula, que os alunos gostam de atividades diferentes e que contemplem apresentações e exposições de ideias, pensamentos e reflexões.

Finalmente, o último diário escrito antes da avaliação mostrou que a organização da quinta avaliação aconteceu a partir de um encontro no curso *Ciclo de Estudos Reflexivos: A Docência na Educação Profissional e Tecnológica*, mais especificamente, durante uma apresentação da professora orientadora da unidade curricular Projeto Integrador, procurada por mim para uma conversa. Depois das primeiras interações entre nós, as duas professoras, deliberei levar a proposta para os alunos para que eles decidissem que atividade seria mais significativa a aprendizagem deles. Seria a oportunidade de realizarmos um trabalho integrando as duas unidades curriculares, visando à “integração/inter-relação/articulação entre os conhecimentos do núcleo geral”, no qual se enquadra a unidade curricular de LE, “e os conhecimentos do núcleo específico”, relacionado à parte técnica do curso, com o propósito de desenvolver uma “formação profissional com aplicabilidade no contexto da área

tecnológica onde os conhecimentos possam ser compreendidos a partir das competências profissionais a serem adquiridas ao longo do percurso formativo” (IFTM, 2016, p. 27).

Segundo o diário, os alunos receberam a ideia com entusiasmo e definiram que a avaliação seria a elaboração/criação de um folheto de propaganda em que pudessem apresentar o novo produto alimentício, criado por eles, na unidade curricular Projeto Integrador.

Depois de estudar sobre as características desse gênero, ou conforme aponta Scheneuwly (2004, p. 23), estudar a “estrutura definida por sua função”, os alunos passaram à execução da atividade avaliativa, seguindo as orientações repassadas.

No diário que precede a avaliação 5, aponte: “Penso que esta será uma atividade avaliativa interessante para os alunos, pois será a finalização de um projeto no qual eles estão trabalhando já há alguns meses” (Diário Avaliação 5). Nesse trecho, reforço a representação de que acredito que os alunos vão gostar ou que vão se sair bem nas avaliações, dito de outra forma, acredito que eles irão aprender por meio das avaliações. Essa primeira representação se confirma quando registro: “Penso que esta será uma atividade avaliativa interessante para os alunos” porque acredito e me empenho para que, por meio dela, eles aprendam LE.

Após o que foi explanado acima, fica claro que os cinco diários escritos antes das avaliações apresentam a representação de que, como professora, eu acredito que os alunos vão gostar das avaliações ou que vão se sair bem nelas. Isso significa que eu as elaboro considerando o aluno, que reconheço a avaliação como um importante e eficaz instrumento de aprendizagem de LE e que, para tanto, levo isso em conta no momento de sua elaboração.

Por fim, penso que essa representação mostra que acredito que eles aprenderam o conteúdo estudado e, por terem aprendido, têm condições de chegar a um bom resultado. Significa, ainda, que creio que podemos, professora e alunos, construir uma história não com “final feliz”, mas com “final melhor do que o início” no que diz respeito ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE.

A seguir, passo para a análise da segunda representação nos diários anteriores às avaliações.

4.2.2.2 Segunda Representação: É importante que alunos e professora trabalhem juntos

A segunda representação que aparece nos diários escritos antes das avaliações, é a de que é importante para mim que alunos e professora trabalhem juntos.

No diário da avaliação 1, relato: “À medida que eu ia preparando esta aula, preparando um poema para trabalharmos juntos, pensei [...]” (Diário Avaliação 1). Logo no primeiro diário, no momento da preparação das aulas sobre poemas em espanhol, já coloco os alunos na “roda” onde acontece o trabalho de ensino-aprendizagem de LE. Ao mencionar “à medida que ia preparando a aula” e selecionando o poema, evidencio que o que for feito durante a aula será em parceria, ou seja, que nós, professora e alunos, trabalharemos juntos. Mais adiante, no diário, escrevi:

Li o poema em voz alta e perguntei o que haviam entendido e, à medida que iam expressando suas impressões, eu as escrevi no quadro. Fizemos, juntos, uma análise temática do poema. Conforme a aula ia acontecendo, percebi que seria uma boa ideia fazer uma avaliação envolvendo análise de poema. (Diário Avaliação 1).

É possível verificar que, após a preparação da aula sobre poesia e a leitura do poema em voz alta, perguntei aos alunos “o que haviam entendido e, à medida que iam expressando suas impressões”, fui escrevendo as respostas no quadro.

O trabalho em parceria com os alunos fica mais evidente quando declaro: “Fizemos, juntos, uma análise temática do poema”. Ao que parece não lhes entrego a análise pronta do poema, ao contrário, eu a escrevo no quadro a partir das considerações dos alunos. Dessa forma, eles e eu trabalhamos e participamos, ativamente, do processo de ensino-aprendizagem de LE.

No diário da avaliação 4, aparece o seguinte excerto:

Proporei que a avaliação seja feita em dois momentos: no primeiro (22/08) pedirei que façam um esboço com a imagem e as frases de efeito, escritas por eles, e que levem esta primeira versão para a sala de aula para que, juntos, possamos fazer uma primeira avaliação, sem nota, a fim de corrigir e melhorar o que for necessário. E no segundo momento (29/08) eles deverão levar a Campanha Institucional já finalizada em cartazes para fazer uma exposição pelos corredores de nossa escola. (Diário Avaliação 4).

Nesse trecho, escrevo sobre o momento em que planejo a atividade avaliativa. O que se vê é a descrição das etapas de como pretendo realizá-la. A proposta é que os alunos trabalhem a primeira etapa, esboçando a campanha institucional publicitária, selecionando uma imagem e elaborando frases de efeito que farão parte da campanha. No passo seguinte, os alunos apresentarão o resultado da primeira etapa para que, junto comigo, possam “corrigir e melhorar” o texto verbal e não verbal para, finalmente, apresentar a versão final da avaliação.

Os excertos destacados mostram que, para mim, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 1996, p. 23). Por isso, para mim, é importante que trabalhem juntos no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE.

No diário da avaliação 5, também há informações pertinentes acerca dessa representação. Nele, elucidei: “Minha colega professora se mostrou interessada e perguntou o que eu poderia fazer com os alunos. Respondi que ia discutir com eles sobre a possibilidade de fazer uma atividade de língua espanhola que se vinculasse ao Projeto Integrador e, assim, o fiz” (Diário Avaliação 5).

No fragmento, relato o encontro com minha colega professora. Como mencionado na primeira representação, no referido encontro, acordamos sobre a possibilidade de realizarmos um trabalho interdisciplinar²⁴ entre as duas unidades curriculares ministradas por nós.

No trecho supracitado, fica evidenciada a segunda representação uma vez que deixo claro que a atividade interdisciplinar, no tocante à LE, seria discutida com os alunos, e não apenas por mim. Mais adiante, no mesmo diário, escrevo:

Foi, então, que eu lhes disse que a proposta não seria feita por mim e sim por eles. Pedi que pensassem que tipo de atividade poderia fazer e que se encaixasse no projeto. Claro que dei alguns exemplos, tais como: escrever um resumo em espanhol, que pudesse fazer parte de um artigo para ser submetido a alguma revista acadêmica, escrever uma receita sobre o produto alimentício que haviam desenvolvido, entre outros. Pedi que pensassem durante a semana e que, na aula seguinte, levassem suas ideias, para, finalmente, escolhermos qual atividade faríamos. (Diário Avaliação 5).

O excerto acima mostra o momento em proponho aos alunos a realização de uma atividade de LE integrada ao Projeto Integrador.

Ao dizer “Foi, então, que eu lhes disse que a proposta não seria feita por mim e sim por eles”, deixo claro que os alunos participariam da elaboração da avaliação. Para isso, pedi a eles que discutissem sobre que tipo de atividade de LE poderia se integrar ao projeto que estavam desenvolvendo na unidade curricular Projeto Integrador, mas não deleguei todo esse processo.

Compartilhei com os alunos a possibilidade de interação para a elaboração da avaliação, lhes apresentando algumas possibilidades, como, por exemplo, a escrita de um

²⁴ A respeito do trabalho interdisciplinar, Fazenda (2008, p. 20) menciona: “é uma questão que vem sendo fortemente debatida em educação na maioria dos países ocidentais, tanto no que se refere à organização profunda dos currículos, quanto na forma como se aprende e na formação de educadores”.

resumo em LE para compor um artigo científico da área técnica estudada e a escrita de uma receita que descrevesse os ingredientes e o modo de preparo. Por fim, sugeri que, após aquela aula, ao longo da semana, os alunos pensassem e conversassem sobre as possibilidades e que, “na aula seguinte, levassem suas ideias, para, finalmente”, juntos, pudéssemos definir qual atividade se tornaria a proposta de avaliação que atenderia às duas unidades curriculares.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que os diários escritos antes das avaliações evidenciam a representação de que é importante que alunos e professora trabalhem juntos. A meu ver, essa representação vai ao encontro do que postula Fernandes (2009, p. 55): “os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores” (FERNANDES, 2009, p. 55).

Penso que esses posicionamentos embasam teoricamente meu trabalho como professora no que tange à segunda representação estampada em meus diários, pois, para a elaboração da quinta avaliação, partilho “o poder de avaliar com os alunos”, que se mostram surpresos com essa possibilidade, como confirma o fragmento: “Fato curioso aconteceu quando eu disse que não importaria qual atividade eles fariam. Muitos me olharam com cara de espanto e penso que isso se deve ao fato de que, geralmente, os alunos não estão acostumados a fazer parte da elaboração de uma atividade avaliativa” (Diário Avaliação 5).

Depois de discorrer sobre o “conjunto das representações construídas pelo ser humano sobre sua participação na atividade, representações essas que o erigem em um organismo consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer” (BRONCKART, 1997, p. 39), isto é, após dissertar acerca das representações construídas por mim sobre minha participação na atividade de ensino-avaliação-aprendizagem, passo às análises das representações mostradas nos meus escritos após as avaliações dos alunos.

Quadro 13 – Representações que, como professora pesquisadora, demonstro em meus diários escritos depois das avaliações acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE

Representação	Onde aparece
<p>1) Quando os alunos gostam das avaliações propostas, me sinto satisfeita (percebo neles interesse por aprender LE).</p>	<p>Diário Avaliação 1: “Gostei de saber que eles (os alunos) acharam a atividade interessante”.</p> <p>Diário Avaliação 1: “[...] fiquei feliz porque muitos dos meus alunos disseram que gostariam de fazer mais este tipo de avaliação</p>

	<p>onde pudessem se expressar mais”.</p> <p>Diário Avaliação 3: “No geral, achei que a avaliação foi positiva e apreciada pela maioria dos alunos”.</p> <p>Diário Avaliação 4: “No geral, a turma recebeu bem a proposta da avaliação e pude perceber, no diário dos alunos, que o tema mais escolhido foi ‘Discriminação’ [...]. Os grupos trouxeram vários tipos de discriminação e fizeram campanhas muito boas”.</p> <p>Diário Avaliação 4: “Uma das coisas que mais me chamaram a atenção, nesta avaliação, foi o fato de um dos alunos da turma escrever, em seu diário, que esta foi a melhor avaliação que ele já havia feito na vida. Seu grupo abordou o tema “Discriminação aos homossexuais” e ele se coloca, no diário, pedindo respeito aos homossexuais, como ele.</p> <p>Diário Avaliação 4: “Ao final, fiquei muito satisfeita e feliz com o resultado desta avaliação. Pude notar que os alunos perceberam que uma avaliação não necessariamente precisa focar apenas em vocabulário, gramática e afins, que uma avaliação pode trazer momentos de muita reflexão e oportunidade de problematizar assuntos muito relevantes de nossa atualidade.</p>
<p>2) Para mim, é importante que alunos e professora trabalhem juntos.</p>	<p>Diário Avaliação 1: “Os alunos foram falando, colocando sua opinião e eu fui escrevendo no quadro, e ao final, tínhamos</p>

	<p>uma análise temática daquele poema de amor”.</p> <p>Diário Avaliação 2: “Na próxima aula vou corrigir a prova com eles e vou pedir que reescrevam esta questão, corrigindo a partir da correção que fiz”.</p> <p>Diário Avaliação 4: “Combinamos que a avaliação seria feita em dois momentos”.</p> <p>Diário Avaliação 4: “Todos os grupos trouxeram a primeira versão da atividade, fizemos a primeira análise e corrigimos o que foi necessário. Para o segundo momento, eles trouxeram a campanha finalizada e fizemos uma exposição pelos corredores da escola”.</p> <p>Diário Avaliação 5: “Fiquei muito satisfeita quando li, em um dos diários, que esta atividade avaliativa veio na hora exata, pois era o que faltava para completar o trabalho do Projeto Integrador, que foi um projeto ao qual eles se dedicaram muito.</p>
--	--

Fonte: A autora (2021).

Os diários que redigi após as avaliações dos alunos também apontaram duas representações: 1) Quando os alunos gostam das avaliações propostas, me sinto satisfeita; e 2) Para mim, é importante que alunos e professora trabalhem juntos.

Ressalto que a escrita desses diários seguiu as seguintes etapas: a) os alunos fizeram as avaliações; b) os alunos escreveram seu diário logo após o término da avaliação; c) corriji as avaliações; d) li e corriji os diários dos alunos; e) escrevi os diários do final do processo.

A seguir, passo às análises da primeira representação.

1ª Representação: Quando os alunos gostam das avaliações propostas, me sinto satisfeita (Percebo neles interesse por aprender LE)

A primeira representação que aparece nos diários escritos após as avaliações é a de que, quando os alunos gostam das avaliações propostas, me sinto satisfeita, ou seja, que percebo neles interesse por aprender LE.

No início do diário redigido após a avaliação 1, descrevi a atividade avaliativa de escrita e produção de texto a partir da análise de um poema em LE. Nele, registro que a maioria dos alunos relatou que “se surpreendeu pelo fato de que conseguiram fazer a atividade e que lhes pareceu mais agradável do que pensavam antes de fazê-la” (Diário após Avaliação 1).

Na sequência, escrevi “Gostei de saber que eles [os alunos] acharam a atividade interessante” (Diário após Avaliação 1). Nesse trecho, fica evidente a representação de que, quando os alunos gostam das avaliações propostas, me sinto satisfeita, isto é, percebo neles interesse por aprender espanhol. A representação se confirma quando escrevo “fiquei feliz porque muitos dos meus alunos disseram que gostariam de fazer mais este tipo de avaliação onde pudessem se expressar mais” (Diário após Avaliação 1).

Acerca da terceira avaliação, em que propus a leitura do livro em espanhol, aponte:

No dia combinado, pedi que me entregassem a avaliação escrita e, em seguida, pedi aos alunos que se sentassem em círculo. Expliquei como faríamos a avaliação oral, em forma de jogo, e eles adoraram a ideia. Todos os alunos tiveram oportunidade de responder perguntas sobre a história que haviam lido e fazê-lo em forma de jogo deixou a atividade um tanto quanto emocionante e competitiva para eles, o que os deixou bastante empolgados. À medida que iam respondendo e acertando, foram ficando empolgados e satisfeitos com o resultado. (Diário após Avaliação 3).

O fragmento citado mostra como se deram as atividades avaliativas escrita e oral. De acordo com o registro, a avaliação escrita foi entregue e a oral fez bastante sucesso entre os alunos. Acerca da oral, ressaltai: “Todos os alunos tiveram oportunidade de responder perguntas sobre a história que haviam lido”, afirmando, na sequência, que “fazê-lo em forma de jogo deixou a atividade um tanto quanto emocionante e competitiva”, fato que deixou os alunos empolgados.

A empolgação dos alunos, com relação à avaliação, me causou empolgação também, tanto que, no final do diário, registrei: “No geral, achei que a avaliação foi positiva e apreciada pela maioria dos alunos” (Diário após Avaliação 3).

A meu ver, o excerto do diário mostra a primeira representação, pois, como professora, percebi que a avaliação foi positiva e apreciada pela maioria dos alunos, fato que me deixou satisfeita porque percebi interesse pela aprendizagem por parte deles.

Os fragmentos expostos acima me fazem concordar com Álvarez Méndez (2002, p. 14) quando aponta que “Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação”. Ao perceber em meus alunos a disposição por aprender LE, identifiquei oportunidade de assegurar-lhes a aprendizagem e uma avaliação mais significativas.

No diário posterior à avaliação 4, aponte: “No geral, a turma recebeu bem a proposta da avaliação e pude perceber, no diário dos alunos, que o tema mais escolhido foi “Discriminação” [...]. Os grupos trouxeram vários tipos de discriminação e fizeram campanhas muito boas” (Diário após Avaliação 4). Neste fragmento, descrevi que os alunos receberam positivamente a proposta da quarta avaliação que se tratava da elaboração de uma campanha institucional publicitária a partir dos temas estudados em sala de aula. Descrevi também que o tema mais escolhido para a criação da campanha foi “Discriminação”. Mais adiante, declarei:

Desde o início da proposta desta avaliação, percebi nos alunos uma certa motivação positiva para fazer essa atividade porque eles poderiam trazer à tona aquilo que eles pensavam. Ouvi de um dos alunos que fazer esta avaliação seria uma ótima oportunidade de passar um recado às pessoas lá fora. (Diário após Avaliação 4).

No trecho selecionado, percebe-se que os alunos mostraram-se motivados com a oportunidade de se expressarem, de externarem sua opinião acerca dos “vários tipos de discriminação”, e o resultado, de acordo com o que pude verificar, foram “campanhas muito boas” e relevantes (Diário após avaliação 4).

Outro fragmento muito expressivo, no diário pós-avaliação, e que se refere à primeira representação, é o que assinala que:

Uma das coisas que mais me chamaram a atenção, nesta avaliação, foi o fato de um dos alunos da turma, escrever, em seu diário, que esta foi a melhor avaliação que ele já havia feito na vida. Seu grupo abordou o tema “Discriminação aos homossexuais” e ele se coloca, no diário, pedindo respeito aos homossexuais, como ele. (Diário após Avaliação 4).

O excerto “o fato de um dos alunos da turma, escrever, em seu diário, que esta foi a melhor avaliação que ele já havia feito na vida”, chamou minha atenção, significando que percebi disposição pela aprendizagem de LE.

Por fim, descrevi também:

Ao final, fiquei muito satisfeita e feliz com o resultado desta avaliação. Pude notar que os alunos perceberam que uma avaliação não necessariamente precisa focar apenas em vocabulário, gramática e afins, que uma avaliação pode trazer momentos de muita reflexão e oportunidade de problematizar assuntos muito relevantes de nossa atualidade. (Diário após Avaliação 4).

Como se pode constatar, a primeira representação se confirma quando, no diário, identifico que os alunos perceberam que, para haver aprendizado de LE, uma avaliação não precisa se ater apenas a conteúdo gramatical e vocabulário, compreendendo que uma atividade avaliativa pode oportunizar momentos de reflexão e de problematização de assuntos relevantes.

A percepção dos alunos, segundo minhas palavras no diário, está de acordo com os dizeres de Fernandes (2009, p. 56): “a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula”.

Penso que o fato de os alunos terem essa percepção é um sinal de que a avaliação em questão propiciou-lhes o envolvimento e a participação ativa da construção social do conhecimento de LE, dos processos cognitivos sociais e culturais no contexto da sala de aula.

Depois de explicitar sobre a primeira representação, prossigo com a segunda.

2ª Representação: Para mim, é importante que alunos e professora trabalhem juntos

A segunda representação, que aparece nos diários escritos após as avaliações, é a de que é importante que alunos e professora trabalhem juntos. A respeito disso, no diário posterior à avaliação 1, relato: “Os alunos foram falando, colocando sua opinião e eu fui escrevendo no quadro, e, ao final, tínhamos uma análise temática daquele poema de amor” (Diário após Avaliação 1).

Por meio desses dizeres, nota-se que, durante as aulas que antecederam a primeira avaliação, lanço mão da participação ativa dos alunos na elaboração da análise temática do poema. Isso significa que, ao invés de percorrer um caminho mais curto, que seria entregar uma análise pronta e passar direto para a próxima etapa, acerquei-me dos alunos para que pudessem contribuir para a realização da atividade. O resultado dessa atitude foi que “ao final, tínhamos uma análise temática daquele poema de amor” (Diário após Avaliação 1).

A meu ver, esse trabalho de parceria entre professora e alunos, os auxiliou na realização da avaliação porque, segundo o diário,

a maioria [...] relatou que se surpreendeu pelo fato de que conseguiram fazer a atividade e que lhes pareceu mais agradável do que pensavam antes de fazê-la [...]. Constatei que muitos se surpreenderam com o fato de que conseguiram ler poemas em espanhol, selecionar aquele que mais lhe agradasse, fosse pelo motivo que fosse, entender a temática e ainda escrever uma análise sobre o que haviam entendido. (Diário após Avaliação 1)

Esse trecho me faz crer e me incentiva a continuar nesse trabalho de parceria com os alunos. E o mais surpreendente é que eu não havia me dado conta de que trabalhar de forma colaborativa era tão importante para mim como professora. A partir dessa “descoberta” foi possível apreender o que é valioso para mim, porque, nesse trabalho de cooperação, percebo melhor resultado no processo de ensino e de aprendizagem de LE. Para além disso, a partir dessa colaboração mútua, vejo com mais clareza o meu papel como facilitadora da aprendizagem, como mediadora na relação aluno-saber, como parceira da negociação pedagógica ao mesmo tempo em que percebo mais nitidamente que o aluno é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber (VIEIRA, 1998, p. 38).

O diário após Avaliação 2 também mostra a segunda representação. É o que se pode ver em: “Na próxima aula vou corrigir a prova com eles e vou pedir que reescrevam esta questão, corrigindo a partir da correção que fiz” (Diário após Avaliação 2). Nesse recorte, percebe-se que, depois de corrigir a avaliação feita pelos alunos, planejei fazer, junto deles, a correção da avaliação, além de sugerir e incentivar a reescrita do exercício escrito a partir de meu *feedback*. Ao tomar essa decisão, coloco em prática o que postula Fernandes (2009, p. 55), que afirma que “o feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem”. Penso que esse trabalho compartilhado entre alunos e professora, por meio do *feedback*, é uma grande oportunidade de integração do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE.

No diário da avaliação 4, há dois exemplos que confirmam a segunda representação. O primeiro se dá em: “Combinamos que a avaliação seria feita em dois momentos”; o segundo, em: “Todos os grupos trouxeram a primeira versão da atividade, fizemos a primeira análise e corrigimos o que foi necessário” (Diário após Avaliação 4).

Nesses dois fragmentos, evidencio a prática do trabalho em parceria com os alunos quando relato que acordamos, eles e eu, que a quarta avaliação seria feita em duas etapas e,

também, no momento em que descrevo que os grupos levaram a primeira versão da atividade e, juntos, fizemos a primeira análise da campanha institucional publicitária e, juntos, também corrigimos o que foi necessário. Como última ação compartilhada entre professora e alunos, escrevi: “Para o segundo momento eles trouxeram a campanha finalizada e fizemos uma exposição pelos corredores da escola” (Diário após Avaliação 4).

Por meio das ações que permearam as duas etapas da referida avaliação, foi possível perceber “uma discussão mais produtiva na sala de aula, derivada da própria responsabilidade que cada um tomava em relação à sua própria aprendizagem” (MACHADO, 1998, p. 50). No meu caso, como professora, perceber também minha responsabilidade no que tange ao ensino de LE.

Finalmente, no diário da avaliação 5, relatei: “Fiquei muito satisfeita quando li, em um dos diários, que esta atividade avaliativa veio na hora exata, pois era o que faltava para completar o trabalho do Projeto Integrador, que foi um projeto ao qual eles se dedicaram muito” (Diário após Avaliação 5).

Nesse fragmento, demonstro satisfação pelo fato de receber o *feedback* dos alunos. Eles disseram que a atividade avaliativa surgiu em momento muito apropriado já que era o que faltava para que o projeto integrador fosse concluído. Parece-me que, mais uma vez, oportunistei uma atividade avaliativa em que os alunos puderam participar ativamente e não apenas por imposição minha. Dessa forma, com esse *feedback*, confirma-se a representação de que, para mim, é importante que alunos e professora trabalhem juntos no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, posto que “a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 55).

Como se pode perceber, as representações que aparecem nos diários escritos antes e depois das avaliações se interligam. Nos diários anteriores, aparece a representação de que acredito que os alunos vão gostar das avaliações ou que vão se sair bem nelas, o que denota perceber neles o interesse por aprender LE. Nos diários posteriores, há a representação de que, quando os alunos gostam das avaliações propostas, eles me mostram seu desejo por aprender LE. E, ainda, nos diários anteriores e posteriores aparece a representação de que, para mim, é importante que alunos e professora trabalhem juntos.

Para finalizar, ressalto que essa parceria entre alunos e professora se deu porque os alunos se sentiram instigados por mim e, uma vez incentivados, realizam as atividades com prazer. Se forem motivados, eles leem livros, fazem pesquisa, elaboram campanhas institucionais, criam folhetos de divulgação para apresentar novos produtos e quaisquer outras atividades e o fazem com vontade de aprender, sentindo-se felizes com sua aprendizagem.

Após análise das representações que as participantes da pesquisa demonstram em seus relatos e diários, passo, no próximo capítulo, à análise das categorias criadas por mim, em conformidade com Bardin (2010), após profunda investigação dos documentos escritos pelas alunas e pela professora pesquisadora.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: AS CATEGORIAS

Neste capítulo, prossigo com as análises e as interpretações dos dados. Apresento as categorias criadas a partir dos relatos e diários das alunas e as criadas a partir dos meus próprios diários.

Passo, então, às descrições e análises interpretativas.

5.1 Análise das categorias criadas para comprovar a tese

De acordo com o exposto na metodologia, as análises teórico-metodológicas foram organizadas considerando as categorias temáticas, conforme Bardin (2010). Sendo assim, a partir dos registros escritos pelas alunas, foram criadas três categorias, a saber: 1) *Reflexão crítica no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*; 2) *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*; e 3) *Aprendizagem por meio da avaliação de LE*. Com base nos diários escritos por mim, também foram criadas três categorias, a saber: 1) *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*; 2) *Aprendizagem por meio da avaliação de LE*; e 3) *Reflexão crítica sobre a prática de ensino e avaliativa de LE*.

Conforme descrito no Capítulo 3 – subseção 3.3.1 – Metodologia de análise de dados –, para criar as categorias, passei pelos três polos apresentados por Bardin (2010): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Seguindo a ordem cronológica para as análises da experimentação, selecionei e elaborei indicadores que respaldassem, mais adiante, a interpretação final. Foram selecionadas as informações que se repetiam nos relatos e diários. Os dados que apareceram mais vezes nos documentos das participantes da pesquisa, levaram-me às interpretações e inferências a partir “da função heurística e da função de **administração da prova**”²⁵ (BARDIN, 2010, p. 31-32, grifo no original).

²⁵ Segundo Bardin (2010, p. 31-32), a análise de conteúdo de mensagens possui duas funções: heurística e de “administração da prova”. Na função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. É a análise de conteúdo “para ver no que dá”. Na função de “administração da prova”: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de directrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo “para servir de prova”. Na prática, as duas funções da análise de conteúdo podem coexistir de maneira complementar. E foi o que ocorreu nessa tese.

A exploração do material me levou à codificação, ou seja, os dados foram transformados e agregados em unidades que possibilitaram uma descrição das características pertinentes ao conteúdo.

Nesse primeiro momento, passo à análise das categorias criadas com base nos relatos e diários das alunas.

5.1.1 Categorias criadas a partir dos relatos e diários das alunas

Após as análises dos textos produzidos pelas alunas, criei três categorias: 1) Reflexão crítica no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE; 2) Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE; e 3) Aprendizagem por meio da avaliação de LE, como se pode ver no quadro 14 abaixo:

Quadro 14 – Categorias criadas a partir dos relatos e diários das alunas

Categoria	Onde aparece?
<p>1) Reflexão crítica no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE</p>	<p>Camila: “Para mi el aprendizaje no podía ser mejor. Usted sabe cuando você se sorprende com usted mismo entonces me sorprendió. Español es la única disciplina que yo veo no como uma disciplina que necesita de puntos sino algo que me hace feliz que me deja alegre”. (RF)</p> <p>Camila: “En general las evaluaciones son muy parecidas pero la de español es diferenciada. Pero si parar para pensar en las diferencias entre ellas es gracias a eso que hay personas que dan cierto en otras disciplinas pero no funcionan en español. Si una persona tiene más facilidade no significa que todos tengan la misma facilidad en la disciplina que ela tiene”. (RF)</p> <p>Camila: “[...] para mim as atividades tanto escolher o poema e resumir quanto falar para a sala, foi adequada para a minha aprendizagem. Poderia ser</p>

	<p>melhor se eu estivesse menos nervosa na hora de ler em espanhol”. (Diário Avaliação 1)</p> <p>Camila: “As minhas dificuldades que ao longo da minha apresentação eu tentei não deixar claro que elas estavam me afetando é que eu estava querendo ser tão perfeita que eu acabei esquecendo o mais importante que é apresentar [...]” (Diário Avaliação 1)</p> <p>Camila: “Se eu me sair mal nessa prova foi um descuido meu”. (Diário Avaliação 2)</p> <p>Camila: “Graças a essa prova eu consegui ver donde eu tinha menos dificuldade”. (Diário Avaliação 2)</p> <p>Camila: “A través das duas avaliación tanto escrita quanto oral, me fizeram compriender que bastava eu me dedicar um pouco mais em espanhol para llegar donde quiero”. (Diário Avaliação 3)</p> <p>Nair: “Este año eu acho que evoluí bastante no español, mesmo não sendo uma das minhas matérias favoritas” [...] (RF)</p> <p>Nair: “Acho las avaliações comunes bem ruins, pues apenas decoramos la materia necesaria para la prova y generalmente o “aprendizado” se pierde despois. Acho avaliações más interactivas mejores para fixar conteúdo”. (RF)</p> <p>Nair: “Me pareció que yo no entendería nada, pero cuando empecé a ler, yo vi que entendí más do que esperaba y me gustó mucho”. (Diário Avaliação 3)</p>
--	---

	<p>Nair: “La evaluación se trata de campañas publicitarias y cada grupo debería elegir un tema sobre prejuicios o drogas. Es un tema muy polémico y elegimos este tema porque dos de nuestros miembros son homosexuales que sufren en la piel lo prejuicio. Nosotros queremos ayudar a por un fin en la homofobia y mostrar que continúan sendo seres humanos mismo teniendo gusto de la gente del mismo sexo”. (Diário Avaliação 5)</p> <p>Alice: “Las evaluaciones estaban fuera de lo normal, muchos diferentes y menos tenso. Usted no debería tener esa preocupación y el nerviosismo antes, porque estaban muy tranquilas”. (RF)</p> <p>Alice: “Las evaluaciones en general son siempre las mismas y tienen la necesidad de adornar el artículo sobre memoria. Así que aprendimos el material requerido para la prueba y luego olvidamos”. (RF)</p>
<p>2) Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE</p>	<p>Camila: “Me gustó mucho de todas las evaluaciones, pero la más cool fue trabajo en grupo, que fui allí y presenté sola. En ese día se quedaba alguna duda, en cuanto mi clase, hoy no hay ninguna duda. Realmente en mi clase nadie me importa conmigo. No fui fácil escribir esto, pero es la pura verdad, hacer lo que? Pero tudo biem!” (RF)</p> <p>Camila: “Quem aprende espanhol não é melhor e nem peor apenas es dedicado o suficiente para ir além dos seus obstáculos”. (Diário Avaliação 3)</p> <p>Alice: “Con esta actividad pude comprender un texto e fazer uma analise sobre ele”. (Diário Avaliação 1)</p>

	<p>Alice: Quando estava lendo o texto que escolhi a maior dificuldade nem foi a compreensão mas como escrever a análise, contudo, conseguí concluir con la ayuda da atividade anterior e com o uso de um dicionário. (Diário Avaliação 1)</p> <p>Alice: “Fue muy interesante trabajar con un anuncio en español pues nunca había hecho antes. En la presentación hablamos sobre el producto y presentamos la versión definitiva del anuncio”. (Diário Avaliação 5)</p>
<p>3) Aprendizagem por meio da avaliação de LE</p>	<p>Camila: “Eu aprendí com essa avaliação que apesar do espanhol ser uma língua parecida com o português ela possui dificuldades de se pronunciar”. (Diário Avaliação 1)</p> <p>Camila: “Além do meu grupo que era “doce de leche de coco”, hacer un novo produto, pude aprender como se escreve e pronuncia las palabras, ejemplo: Lactose em português y en español Lactosa. A través del trabajo yo aprendí [...]”. (Diário Avaliação 5)</p> <p>Nair: “Eu gostei da avaliação, eu aprendi mais do vocabulário em espanhol com a pesquisa do poema”. (Diário Avaliação 1)</p> <p>Nair: “Yo también aprendí la materia por medio de la prueba de hoy”. (Diário Avaliação 2)</p> <p>Nair: “Me gustó mucho la evaluación. Fue divertida y yo no pensé que era una evaluación todo el tiempo”. (Diário Avaliação 3)</p>

	<p>Nair: “La evaluación escrita fue muy fácil ya la oral muy divertida, pero las dos me ayudaron a aprender mejor [...]”. (Diário Avaliação3)</p> <p>Nair: “Fue muy bueno aprender el nombre de los productos e ingredientes que usamos para hacer el trabajo de español”. (Diário Avaliação 5)</p> <p>Alice: “La campaña institucional debería ser toda en lengua española así pude aprender nuevas palabras para añadir mi vocabulario”. (Diário Avaliação 4)</p> <p>Alice: “Este tipo de evaluación fue muy diferente y la mejor que he tenido”. (Diário Avaliação 5)</p>
--	--

Fonte: A autora (2021).

O quadro 14 apresenta as três categorias e os fragmentos dos diários e dos relatos que mostram onde elas aparecem.

A partir disso, passo, então, à análise da primeira categoria e de onde aparecem.

5.1.1.2 Categoria 1: Reflexão crítica no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE

Em relação a essa categoria, o quadro traz exemplos que confirmam, no RF e nos diários escritos após a realização das avaliações, que as três alunas mostraram que a reflexão crítica está presente no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE.

Utilizo apenas o RF e os diários como suporte de análise porque o RF foi escrito no final do ano letivo no qual se realizou a pesquisa e o RI foi escrito baseado nas experiências de ensino-avaliação-aprendizagem anteriores das alunas participantes desta investigação.

Para esse momento, recorro novamente ao que postula Van Manen (1977). Para o autor a reflexão crítica preza por critérios morais e por análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. Nesse nível, as questões ponderam acerca de objetivos educacionais, experiências e atividades que levam a inquietações relacionadas com a justiça, a igualdade e as realizações concretas. A partir disso, inicio com as reflexões de Camila, Nair e Alice acerca das aulas de LE.

a) Reflexões de Camila

No RF, a aluna Camila escreve: “Para mi el aprendizaje no podía ser mejor. Usted sabe cuando você se sorprende com usted mismo entonces me sorprendió. Español es la única disciplina que yo veo no como uma disciplina que necesita de puntos sino algo que me hace feliz que me deja alegre”. Nessas considerações (RF – Aprendizagem de LE), Camila reconhece sua aprendizagem de LE e demonstra surpresa ao dar-se conta dela. O momento de reflexão acontece quando a aluna toma o turno da situação de aprendizagem e conclui que “Español es la única disciplina que ela vê no como uma disciplina que necesita de puntos”, pois aprender espanhol da forma como vinha aprendendo lhe parece suficiente e significativo.

Camila trata seu aprendizado de LE de maneira crítico-reflexiva ao chegar à conclusão de que não precisava de notas ou conceitos para ser avaliada em seu aprendizado. A percepção da aluna exemplifica as considerações de Gadotti (1984, p. 90), que aponta que “a avaliação é inerente e imprescindível, durante todo o processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão”, e é por isso que, para a estudante, não haveria necessidade de notas para ser avaliada.

A reflexão crítica fica mais evidente quando a aluna escreve seus diários após os momentos de avaliação que vivenciou durante o ano letivo. É o que se pode notar nos trechos: “para mim as atividades tanto escolher o poema e resumir quanto falar para a sala, foi adequada para a minha aprendizagem. Poderia ser melhor se eu estivesse menos nervosa na hora de ler em espanhol” (Diário Avaliação 1); “minhas dificuldades que ao longo da minha apresentação eu tentei não deixar claro que elas estavam me afetando é que eu estava querendo ser tão perfeita que eu acabei esquecendo o mais importante que é apresentar” (Diário Avaliação 1) e “Se eu me sair mal nessa prova foi um descuido meu” (Diário Avaliação 2).

No primeiro trecho, Camila descreve que a atividade de escolha do poema e escrita da análise temática, além da apresentação por meio da leitura para os colegas de sala, foi adequada para seu aprendizado da LAd., ou seja, lhe oportunizou aprendizagem. A aluna mostra-se crítico-reflexiva ao reconhecer que poderia ter se saído melhor “se estivesse menos nervosa na hora de ler em espanhol”.

O mesmo acontece no segundo trecho, no qual Camila reflete criticamente acerca de suas dificuldades ao longo de sua apresentação. No momento da avaliação de apresentação oral, ela revela que o desejo de “ser tão perfeita” acabou a atrapalhando. Dito de outra forma,

a aluna percebe, claramente, qual foi o obstáculo que impediu que sua apresentação fosse melhor e, conseqüentemente, seu aprendizado também o fosse.

No terceiro trecho, Camila trata de uma avaliação realizada, mais especificamente a avaliação 2. Em outros momentos do diário da segunda atividade avaliativa, a aluna menciona que “essa prova foi la mais fácil de Espanhol” que ela já havia feito porque havia estudado e, após essa declaração, ela se coloca como parte integrante de seu aprendizado ao afirmar: “Se eu me sair mal nessa prova foi um descuido meu”.

Com essas considerações, Camila mostra ter consciência de seu papel como aluna ao afirmar que estudou o conteúdo. Por saber que fez sua parte ao estudar, ela pensou que, caso não conseguisse bom desempenho, seria por algum descuido seu, como falta de atenção, por exemplo. Com relação a essa conclusão de Camila, me questiono se, de fato, a aluna sente que só depende dela chegar a um bom resultado. Particularmente, penso que, ao tomar exclusivamente para si a responsabilidade, caso o resultado não seja o esperado, talvez a aluna queira me agradar e me isentar da parte que me cabe dentro do processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

Em um de seus diários, a aluna Camila, relata: “A través das duas evaluación tanto escrita quanto oral, me fizeram comprender que bastava eu me dedicar um pouco mais em espanhol para llegar donde quiero” (Diário Avaliação 3); e, ainda, “Graças a essa prova eu consegui ver donde eu tinha menos dificuldade” (Diário Avaliação 2). Esses dois trechos retirados dos diários da avaliação 3 e 2, são outros exemplos que reforçam a reflexão crítica em sua aprendizagem. No excerto do diário da avaliação 3, a aluna encontra o caminho a ser percorrido com o objetivo de aprender. Já no excerto do diário da avaliação 2, ela, indubitavelmente, mostra capacidade de “detecção das dificuldades individuais de cada aluno” (MACHADO, 1998. p. 49) com relação à sua aprendizagem de LE.

Por fim, no RF, Camila registra:

En general las evaluaciones son muy parecidas pero la de español es diferenciada. Pero si parar para pensar en las diferencias entre ellas es gracias a eso que hay personas que dan cierto en otras disciplinas pero no funcionan en español. Si una persona tiene más facilidade no significa que todos tengan la misma facilidade en la disciplina que ela tiene. (RF)

No RF (RF – Avaliação de forma geral), Camila faz apontamentos interessantes acerca das avaliações de outras unidades curriculares. Neles, ela menciona que essas avaliações foram muito parecidas, excetuando-se as de LE, que lhe pareceram diferenciadas.

O ponto mais interessante desse trecho do RF é o momento que a aluna afirma “si parar para pensar en las diferencias entre ellas es gracias a eso que hay personas que dan cierto en otras disciplinas pero no funcionan en español”. Nesse trecho, Camila demonstra-se capaz de perceber que a aprendizagem não se dá da mesma forma para todos os alunos. Por suas palavras, pode-se entender que, se para ela as avaliações de LE aconteceram de forma diferenciada das avaliações das demais unidades curriculares, para outros alunos pode não ter sido da mesma forma; se para ela a aprendizagem de espanhol foi eficiente e suficiente, outros alunos podem ter tido mais interesse e motivação para a aprendizagem de outras unidades curriculares que não a de LE.

Finalmente, a aluna reforça essa compreensão ao afirmar: “Si una persona tiene más facilidade no significa que todos tengan la misma facilidad en la disciplina que ela tiene”. Em outras palavras, Camila demonstra compreender que, no processo de ensino-avaliação-aprendizagem, cada um tem tempos e formas diferentes, interesses e motivações diferentes e, também, facilidades e dificuldades por unidades curriculares e conteúdos diferentes.

b) Reflexões de Nair

Também no RF (RF – Aprendizagem de LE), a aluna Nair coloca em prática a reflexão crítica dentro do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, como se pode notar em “Este año eu acho que evoluí bastante no español, mesmo não sendo uma das minhas matérias favoritas”. Nesse trecho, a aluna faz uma autoanálise sobre seu percurso de aprendizagem durante o ano letivo. Ao rever esse caminho, declara ter evoluído bastante no que se refere às aulas de LE, ainda que essa não seja uma de suas unidades curriculares preferidas. Parece-me interessante o fato de que, mesmo não sendo um conteúdo que a agrade tanto, Nair é capaz de perceber seus avanços no que tange a aprender LE.

Em outro tópico de seu RF (RF – Avaliação de forma geral), Nair registra “Acho las avaliações comunes bem ruins, pues apenas decoramos la materia necesaria para la prova y generalmente o ‘aprendizado’²⁶ se pierde depois²⁷. Acho avaliações más interactivas mejores para fixar conteúdo”. Nesse fragmento, a aluna problematiza as avaliações de outras unidades curriculares, que não as de LE. Para ela, as avaliações dessas outras unidades exigiram dela apenas uma memorização de conteúdo e não foram trabalhadas de modo a aprender

²⁶ Aspas da aluna.

²⁷ Esse fragmento apareceu anteriormente na representação 3 – O processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a LE, é sempre o mesmo, ou é muito parecido e ineficiente para aprendizagem significativa.

significativamente. A aluna escreve: “apenas decoramos la materia necesaria para la prova y generalmente o ‘aprendizado’²⁸ se pierde depois”, ou seja, existe apenas o objetivo de se fazer avaliações para tirar nota acima da média e, uma vez terminada a atividade, logo se perde o conteúdo estudado.

No diário da avaliação 3, Nair também faz reflexão crítica acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem, como se pode observar em “Me pareció que yo no entendería nada, pero cuando empecé a ler, yo vi que entendí más do que esperaba y me gustó mucho”. Nesse trecho, a aluna menciona que, antes de iniciar a leitura do livro paradidático, acreditava que não conseguiria entender o enredo, mas, ao concluir a leitura, percebeu compreender muito mais do que o esperado por ela sobre a história ali contada.

Os excertos de Nair vão ao encontro do que aponta Liberali (2012). Para a autora, a reflexão crítica parte da ideia de que o sujeito é capaz de analisar sua realidade social e cultural e, desse modo, tomar uma posição frente aos eventos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-lo e ao que me parece, foi exatamente o que Nair fez.

No diário da avaliação 4, a aluna escreve:

La evaluación se trata de campañas publicitarias y cada grupo debería elegir un tema sobre prejuicios o drogas. Es un tema muy polémico y elegimos este tema porque dos de nuestros miembros son homosexuales que sufren en la piel lo prejuicio. Nosotros queremos ayudar a por un fin en la homofobia y mostrar que continúan sendo seres humanos mismo teniendo gusto de la gente del mismo sexo. (Diário Avaliação 4).

Ao ler o fragmento do diário da quarta atividade avaliativa, percebemos que Nair alude à avaliação na qual seu grupo elaborou uma campanha institucional publicitária. Ela e o grupo escolheram tratar de “prejuicios”, ou seja, de preconceitos e discriminação e, dentre eles, elegeram trabalhar a temática “discriminação sexual”.

De acordo com a aluna, o tema é polêmico e a escolha por essa abordagem se deu pelo fato de que dois dos membros do grupo são homossexuais e sofrem com o preconceito existente na sociedade. O fato de terem escolhido um tema social e, mais especificamente, um que afeta ao próprio grupo de alunos, parece-me, perfeitamente, um uso de reflexão crítica dentro do processo de ensino-avaliação-aprendizagem, já que o grupo viu uma oportunidade de problematizar a temática por meio da avaliação proposta.

No trecho do diário destacado, Nair mostra que o que ela e seu grupo fazem está de acordo com o que aponta Liberali (2012). Segundo a autora, a reflexão crítica abrange a

²⁸ Aspas da aluna.

transformação da ação, ou seja, a transformação social e, para isso, não é suficiente criticar a realidade, é preciso fazer algo com o propósito de mudá-la, dado que indivíduo e sociedade são duas realidades que não se dissociam. É o que se pode no fragmento: “Nosotros queremos ayudar a por un fin en la homofobia y mostrar que continúan sendo seres humanos mismo teniendo gusto de la gente del mismo sexo” (Diário Avaliação 4).

A aluna mostra que seu grupo, por meio da avaliação de LE, aponta a questão da homofobia, critica a realidade, e traça estratégias para promover transformação social ao registrar que querem contribuir para o fim da homofobia e mostrar para a sociedade que os homossexuais são seres humanos como todos. Ao fazer isso, há uma aproximação entre indivíduo e sociedade, ou seja, entre os alunos, que se dedicam a preparar essa avaliação, com o propósito de contribuir para o fim da homofobia, e a sociedade, que são as pessoas que praticam e incentivam esse tipo de discriminação. E essa aproximação acontece “dado que indivíduo e sociedade são duas realidades que não se dissociam” (LIBERALI, 2012).

Além disso, com essa ação que objetiva a contribuição para amenizar o problema do referido tipo de discriminação, Nair e seus companheiros de grupo demonstram que o que fazem é “problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (GADOTTI, 1984, p.90), ou seja, uma ação verdadeiramente crítico-reflexiva.

c) Reflexões de Alice

A aluna Alice também mostra que faz uso de práticas crítico-reflexivas no processo de ensino-avaliação-aprendizagem quando, em seu RF (RF – Avaliação de LE), afirma: “Las evaluaciones estaban fuera de lo normal, muchos diferentes y menos tenso. Usted no debería tener esa preocupación y el nerviosismo antes, porque estaban muy tranquilas”.

Por “Usted no debería tener esa preocupación y el nerviosismo”, Alice evidencia que, durante as avaliações de LE, ela não se sentiu nervosa, o que parece demonstrar que isso acontecia nas avaliações de outras unidades curriculares. Com essa colocação, a aluna demonstra ser capaz de questionar procedimentos que lhe parecem negativos no processo de ensino-avaliação-aprendizagem como, por exemplo, seu estado de preocupação e nervosismo ao fazer avaliações de outros conteúdos e não o sentir com relação às de LE.

Os posicionamentos de Alice podem ser corroborados por Demo (1999, p. 3), quando coloca que “na qualidade não vale o maior, mas o melhor, não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação”.

A aluna também demonstra refletir criticamente sobre sua aprendizagem, principalmente no que se refere à avaliação. No RF (RF – Avaliação de forma geral), ela escreve: “Las evaluaciones en general son siempre las mismas y tienen la necesidad de adornar el artículo sobre memoria. Así que aprendimos el material requerido para la prueba y luego olvidamos”. Nessa afirmação, fica claro que Alice chegou à conclusão de que é muito comum os professores elaborarem avaliações que exigem basicamente memorizar o conteúdo para se conseguir fazê-las, e que essa prática, ainda muito comum, resulta em aprender “el material requerido para la prueba” para, em seguida, esquecer-lo. A partir dessa constatação, a aluna percebe que esse tipo de avaliação não proporciona aprendizado significativo e é por isso que ela o problematiza.

Em um de seus diários, Alice escreve: “Quando estaba lendo o texto que escolhi a maior dificuldade nem foi a compreensão, mas como escrever a análise, contudo, conseguí concluir con la ajuda da atividade anterior e com o uso de um dicionário” (Diário Avaliação 1). Esse trecho, retirado do diário da avaliação 1, mostra que, durante a atividade de leitura do poema que havia selecionado, a aluna detectou que sua maior dificuldade não foi entender o poema escrito em LE e sim como seria escrever a análise sobre esse poema.

Após a detecção do ponto que lhe pareceria mais difícil, Alice não se acomodou, nem desistiu. Ao contrário, recorreu ao que havia estudado em sala de aula e, por iniciativa própria, chegou à conclusão de que poderia fazer uso do dicionário para ter condições de realizar a atividade e, assim, aprender LE por meio da avaliação.

De acordo com Dorigon e Romanowski (2008, p. 10), “quando surge uma situação que contenha uma dificuldade ou perplexidade, podemos contorná-la ou enfrentá-la”. Alice a enfrentou e o resultado foi que ela conseguiu realizar a atividade com o auxílio do dicionário e as anotações, recursos que lhe estavam à mão.

Como último ponto sobre essa categoria, gostaria de destacar que, a partir do material produzido pelas três estudantes, foram extraídos sete excertos da aluna Camila, quatro da aluna Nair e dois da aluna Alice, conforme se pode verificar no quadro 14. Esse resultado me permitiu perceber que as três alunas se mostram crítico-reflexivas e reconhecem seu papel como parte integrante e ativa do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE e sua importância na prática, porém Camila o demonstra mais que Nair e Alice.

Após tratar da primeira categoria, passo às análises da segunda.

5.1.1.3 Categoria 2: Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE

Em relação à segunda categoria criada – *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE* –, o quadro 14 traz exemplos que demonstram que a autonomia está presente no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE das alunas.

Para análise desta segunda categoria, retomo Vieira (1998 p. 51-53), para quem autonomia é a “capacidade de gestão da aprendizagem”, e Freire (1996, p. 41), que ressalta que uma das coisas mais relevantes a respeito da prática educativo-crítica é propiciar as “condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se [...] como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador”. Considerando essas elucidações dos autores, analiso os registros escritos das alunas.

a) Os registros escritos de Camila

No RF (RF – Avaliação em LE), Camila declara “Me gustó mucho de todas las evaluaciones, pero la más cool fue trabajo en grupo, que fui allí y presenté sola”. Nesse trecho, a aluna registra ter gostado de todas as avaliações de espanhol feitas durante o ano letivo, mas destaca a avaliação proposta para ser realizada em grupos e o fato de ter preferido fazê-la sozinha porque não se sentir muito à vontade em trabalhar em grupo naquele momento, como se pode verificar em: “En ese día se quedaba alguna duda, en cuanto mi clase, hoy no hay ninguna duda. Realmente en mi clase nadie me importa conmigo”.

Tomar a decisão de fazer parte da avaliação, arcando com todas as etapas para realizá-la pode ser entendida como uma atitude de autonomia para sua aprendizagem, pois, enquanto os demais alunos, ao trabalharem em grupos, tinham a possibilidade de compartilhar e dividir ideias, Camila se propôs a elaborar e concretizar, sozinha, todas as etapas exigidas para a avaliação. Por outro lado, essa decisão pode ter sido tomada não por uma questão de autonomia e sim por uma questão de isolamento social. Considero importante elucidar que, na ocasião, a aluna preferiu trabalhar sozinha por alguma questão pontual de relacionamento com os colegas. Digo ser uma questão pontual porque, em outras avaliações em grupo propostas, não houve interesse de Camila em realizá-las sozinha. Ao contrário, a aluna acabava sugerindo ideias assim como os colegas para a realização dessas avaliações, e esta sim me parece uma atitude de autonomia.

A esse respeito, sinto-me incentivada a registrar que Camila e seus colegas de turma, de fato, em alguns momentos, principalmente no início do ano letivo, quando passaram a ocupar outra sala, não se entendiam. No RF, a referida aluna informa ser albina e, como professora da turma, percebi que ela apresentava dificuldades de leitura por causa de sua baixa visão ocasionada pelo albinismo. Lembro-me que foi necessário que todos os professores escrevessem com letra maior ao utilizar a lousa e explicar os conteúdos e evitassem o uso de marcador na cor vermelha por dificultava ainda mais a leitura por parte da aluna. Além disso, nas janelas da nova sala de aula, não havia cortinas ou películas de controle solar. A claridade vinda de fora para dentro da sala era um fator dificultador para a aluna enxergar tanto as anotações que os professores faziam na lousa e quanto a escrita no caderno.

Ao mostrar-se contra a ideia de fazer a avaliação em grupo, associando este fato aos problemas de relacionamento com os colegas, fazê-la sozinha, por outro lado, lhe trouxe outras dificuldades, que ela conseguiu superar. É o que mostra o trecho:

As minhas dificuldades que ao longo da minha apresentação eu tentei não deixar claro que elas estava me afetando é que eu estava querendo ser tão perfeita e que eu conseguia fazer isso sozinha, que acabei esquecendo o mais importante que é apresentar e por causa de ser perfeita e ler em público eu entrei em pânico e fiquei nervosa, mas graças a Deus deu tudo certo. (Diário Avaliação 1)

Outro momento em que Camila demonstra autonomia na aprendizagem de LE aparece no trecho extraído de outro de seus diários: “Quem aprende espanhol não é melhor e nem pior apenas se dedicado o suficiente para ir além dos seus obstáculos” (Diário Avaliação 3). Nesse excerto, pode-se ver a aluna tomar seu turno no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE com autonomia, deixando evidente que, na aprendizagem do espanhol, é necessário dedicar-se o “suficiente para ir além dos seus obstáculos”, ou seja, é preciso que o próprio aluno gerencie sua aprendizagem, seja “sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber” (VIEIRA, 1998, p. 38), o que, de certa forma, Camila demonstra ao destacar que está disposta a ir além dos obstáculos para superá-los.

Por outro lado, me questiono: dedicar-se é ser autônomo? Penso que são duas coisas diferentes. A meu ver, dedicação é o ato de dispor a fazer algo que demanda tempo, diferente de ser autônomo, que é uma prática que tem a ver com “possibilidade de [...] aperfeiçoamento físico e moral do aluno, de sua inteligência ser produzida e desafiada” (FREIRE, 1996, p.

143). Além disso, penso que a dedicação é mais uma questão de compromisso do que de autonomia.

b) Os registros escritos de Alice

A aluna Alice demonstra autonomia em sua aprendizagem no excerto “Quando estava lendo o texto que escolhi a maior dificuldade nem foi a compreensão mas como escrever a análise, contudo, conseguí concluir com la ajuda da atividade anterior e com o uso de um dicionário” (Diário Avaliação 1). Nele, a aluna demonstra que, para realizar a avaliação sobre o poema, sua maior dificuldade não seria compreender o texto em si, ou seja, por meio da leitura prévia ela não encontraria maiores dificuldades para entender o que dizia o poema em LE, mas escrever, em espanhol, uma análise temática sobre o poema selecionado.

Percebe-se autonomia na aprendizagem quando, ao se deparar com a dificuldade em escrever a análise em espanhol, Alice toma a iniciativa de recorrer à atividade anterior, realizada em sala de aula, junto com a professora e os demais colegas, além de recorrer também ao dicionário, percebendo, assim, que conseguiria realizar a atividade de análise do poema. A atitude de Alice mostra um “papel activo do aluno na construção colaborativa do conhecimento e dos seus próprios métodos de aprendizagem” (MEIGHAN; ROBERTS, 1986).

A autonomia na aprendizagem de LE ainda é reforçada e confirmada com um trecho de outro diário da aluna, em que se lê: “Fue muy interesante trabajar con un anuncio en español pues nunca había hecho antes. En la presentación hablamos sobre el producto y presentamos la versión definitiva del anuncio” (Diário Avaliação 5). Destaco o fragmento e o coloco como exemplo da segunda categoria porque, quando a aluna afirma que até aquele momento nunca havia feito uma atividade que envolvesse a elaboração de um anúncio, compreende-se que ela precisou tomar atitudes e fazer escolhas como “sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber” (VIEIRA, 1998, p. 38) para realizar e concluir a atividade. Ademais, para criar o anúncio com a finalidade de apresentá-lo em sua versão definitiva, sem nunca ter feito algo parecido antes, Alice precisou colocar em prática sua capacidade “de gestão da aprendizagem”, que, segundo Vieira (1998, p. 52), “implica um envolvimento direto do aluno num processo de responsabilização crescente à tarefa de aprender”.

É importante ressaltar que o fragmento “Quando estava lendo o texto que escolhi a maior dificuldade nem foi a compreensão mas como escrever a análise, contudo, conseguí

concluir com a ajuda da atividade anterior e com o uso de um dicionário’, extraído da avaliação 1 de Alice, foi selecionado para analisar tanto a segunda categoria *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*, quanto para as análises da primeira *Reflexão crítica no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE*. O excerto foi usado novamente aqui porque entendo que reflexão crítica e autonomia andam de mãos dadas na busca por um processo de ensino-avaliação-aprendizagem transformadora e libertadora. A respeito disso, Viera (1998, p. 23) aponta que:

Na sociedade actual, em constante evolução, cada vez mais heterogênea sob todos os pontos de vista, onde a capacidade de refletir criticamente de resolver problemas, de efetuar escolhas e tomar decisões é quase condição de sobrevivência, a autonomia assume um lugar imprescindível na vida de cada um, e a escola não pode alhear-se deste facto.

Estou de acordo com a autora porque defendo a reflexão crítica e a autonomia como oportunidade de solucionar problemas, de tomar decisões e de fazer escolhas para que a tríade ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dê de forma mais significativa no trabalho de professores e alunos. Assim como Vieira (1998), penso que a sociedade atual, cada vez mais heterogênea em todos os aspectos, está em constante mudança e evolução. Parte integrante dessa sociedade em constante transformação, a escola, mais especificamente a sala de aula, deve propiciar reflexão crítica e autonomia, pois “na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua ‘mirada a percebidos’ que, até então, não se destacavam, ‘não estavam postos por si’” (FREIRE, 2011, p. 99).

Por meio das análises dos textos das três alunas, com relação à segunda categoria, deparei-me com dois recortes de Camila, três de Alice e nenhum de Nair. Isso significa que, no que se refere à autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE, as alunas o demonstram de forma diversa.

De acordo com os excertos destacados de Camila, evidencia-se que a aluna se mostrou autônoma apenas em parte. Já Alice se mostrou autônoma em todos os recortes apresentados. Em relação a Nair, em seus registros escritos, não encontrei vestígios que comprovem autonomia em sua aprendizagem. Retomarei essas constatações nas considerações finais desta tese.

Como último ponto a ser tratado acerca da autonomia, quero enfatizar que quando defendo a importância da autonomia do aluno no processo de ensino-avaliação-aprendizagem, não tenho a intenção de minorar a grande relevância do papel do professor no processo. A

meu ver, ele é parte integrante para a melhoria da educação, pois é um agente transformador da sociedade. Porém, ressalto que tão importante quanto à figura do professor nesse intrincado processo, o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59).

Depois de dissertar sobre a segunda categoria, *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*, passo às análises da terceira e última categoria.

5.1.1.4 Categoria 3: Aprendizagem por meio da avaliação de LE

Com relação à terceira categoria criada – *Aprendizagem por meio da avaliação de LE* – o quadro 14 traz exemplos que confirmam que as três alunas mostraram que houve aprendizagem de LE por meio da avaliação. Para esta categoria, analiso principalmente os diários escritos pelas alunas porque são os registros redigidos logo após a realização das avaliações durante o período letivo e, por isso, são importantes considerações a respeito dos instrumentos avaliativos. Porém, uso o RF como relevante suporte de sustentação para os dizeres das alunas.

Para tratar dessa categoria, evoco Fernandes (2005, p. 81), que afirma que “a avaliação deve ser um processo plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem” e ter como função “regular e melhorar as aprendizagens dos alunos”. A partir dessas considerações, analiso os fragmentos extraídos dos diários das alunas.

a) Nos diários de Camila

Em seus diários, Camila escreve: “Eu aprendi com essa avaliação que apesar do espanhol ser uma língua parecida com o português ela possui dificuldades de se pronunciar” (Diário Avaliação 1) e “Além do meu grupo que era “doce de leite de coco”, hacer un novo produto, pude aprender como se escreve e pronuncia las palabras, ejemplo: Lactose em português y en español Lactosa. A través del trabajo yo aprendí [...]” (Diário Avaliação 5)

No diário da avaliação 1, Camila aponta que, com essa atividade, pôde aprender que, ainda que espanhol e português sejam línguas semelhantes, a primeira apresenta particularidades que culminam em dificuldades na pronúncia de palavras da referida LAd.

No trecho selecionado, a aluna traz à tona um velho mito acerca da LE. Refiro-me ao mito de que, pelo fato serem línguas parecidas, idiomas irmãos, filhos do latim, o falante de

português teria facilidade quanto à pronúncia do idioma espanhol. Acrescento que esse mito, geralmente, apresenta relação com o significado das palavras em espanhol.

Ao que parece, Camila tinha a perspectiva de que seria fácil aprender a pronúncia de palavras em espanhol e, justamente, no momento da avaliação 1, a aluna se deu conta de que sua visão pré-concebida não procedia. Em outras palavras, Camila deixa claro que foi por meio dessa primeira avaliação que ela aprendeu que a LE tem suas particularidades diversas, inclusive no tocante à pronúncia de fonemas.

Em um segundo fragmento, extraído do diário da avaliação 5, Camila volta a abordar, a partir da avaliação, sua aprendizagem de pronúncia e, além disso, acrescenta que aprendeu sobre a escrita de palavras em espanhol, como é possível comprovar em “Além do meu grupo que era ‘doce de leite de coco’, hacer un novo produto, pude aprender como se escreve e pronuncia las palabras” e citou, como exemplo, a expressão “Lactose em português y en español Lactosa”. Nesse trecho, a aluna se refere à criação de um novo produto alimentício, a saber, um doce de leite feito a partir do leite de coco, ao invés do leite tradicional comumente usado na preparação desse tipo de doce. A criação/elaboração desse novo produto já havia acontecido e, quando veio a oportunidade de integralizar as unidades Projeto Integrador e Língua Espanhola, no momento da avaliação, a aluna demonstra que aprendeu vocabulário e pronúncia em espanhol.

Para sustentar os dizeres de Camila, nos diários redigidos após as avaliações, lanço mão também de seu RF, escrito no final do ano. Nele, a aluna relata: “Me gustó mucho de todas las evaluaciones, pero la más cool fue trabajo en grupo, que fui allí y presenté sola”²⁹ (RF – Avaliação em LE), ressaltando também que “En general las evaluaciones son muy parecidas pero la de español es diferenciada” (RF – Avaliação de forma geral). Esses fragmentos mostram que a aluna não só aprendeu LE por meio das avaliações realizadas durante o ano como gostou muito de todas elas, com destaque para uma avaliação que deveria ser feita em grupo, mas que ela optou por fazer sozinha³⁰.

A meu ver, essa aprendizagem por meio da avaliação de LE e mostrada por Camila, cumpre o que Álvarez Méndez (2002, p. 14) defende sobre avaliar. Segundo o autor, “a avaliação deve ser entendida como atividade [...] de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que, por meio dela, adquirimos conhecimento”.

²⁹ Trecho selecionado anteriormente e usado também nas análises da categoria 2 – *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*.

³⁰ Excerto analisado também na categoria 2 – *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*.

b) Nos diários de Nair

A aluna Nair, em seus diários após as avaliações, também relata: “Eu gostei da avaliação, eu aprendi mais do vocabulário em espanhol com a pesquisa do poema” (Diário Avaliação 1); “Yo también aprendí la materia por medio de la prueba de hoy” (Diário Avaliação 2); “Me gustó mucho la evaluación. Fue divertida y yo no pensé que era una evaluación todo el tiempo” (Diário Avaliação 3); “La evaluación escrita fue muy fácil ya la oral muy divertida, pero las dos me ayudaron a aprender mejor [...]” (Diário Avaliação 3); “Fue muy bueno aprender el nombre de los productos e ingredientes que usamos para hacer el trabajo de español” (Diário Avaliação 5).

No diário da avaliação 1, Nair afirma ter aprendido “mais do vocabulário em espanhol”, principalmente, no momento de busca pelo poema para apresentar durante a avaliação. Ela afirma ainda que gostou desse processo de busca e escolha do texto em LE.

A aluna registrou também sua aprendizagem de vocabulário de LE por meio da avaliação no diário da avaliação 5: “Fue muy bueno aprender el nombre de los productos e ingredientes que usamos para hacer el trabajo de español”.

No diário da avaliação 2, a aluna revela que aprendeu “la materia por medio de la prueba” realizada naquele momento. A matéria a que se refere a aluna é o conteúdo de compreensão de leitura, com texto, interpretação de texto e vocabulário, além do conteúdo gramatical relacionado a pronomes possessivos e demonstrativos, conforme descrito no quadro 9.

No diário da avaliação 3, Nair afirma que gostou muito de realizar a leitura do livro, o que significa que ela se sentiu motivada a realizar a atividade. A aluna afirmou ainda que essa avaliação “fue divertida” e que ela não pensou “que era una evaluación todo el tiempo”. Em outras palavras, para a aluna, a avaliação, além de lhe oportunizar aprendizado, foi muito prazerosa a ponto de não parecer uma atividade avaliativa, o que me leva a entender que essa avaliação de LE foi na contramão das avaliações a que a aluna está acostumada, ou seja, avaliações somativas. E esse processo que anda na contramão do percurso lhe agrada mais porque vai muito além de apenas “classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos” (HAYDT, 1991, p. 19).

Também no diário da avaliação 3, Nair registra que “La evaluación escrita fue muy fácil ya la oral muy divertida, pero las dos me ayudaron a aprender mejor”. Dito de outra forma, a primeira parte da avaliação, ou seja, a atividade escrita de verificação de leitura lhe

pareceu mais fácil, e a segunda parte, a atividade oral que se refere ao jogo de perguntas e respostas, pareceu-lhe uma forma divertida de ensino-avaliação-aprendizagem.

Finalmente, Nair declara que as suas atividades avaliativas “ayudaron a aprender mejor” e isso significa que a aluna, mais uma vez, aprendeu LE por meio da avaliação.

Para sustentar os dizeres de Nair em seus diários, retomo seu RF, em que a aluna escreve: “Eu achei las avaliações de este año mucho mejores que las avaliações comuns, mucho más interactivas y que se aprende mejor nelas. Que elas continuem” (RF – Avaliação de LE), e também afirma: “Acho las avaliações comunes bem ruins, pues apenas decoramos la materia necesaria para la prova y geralmente o “aprendizado” se pierde depois. Acho avaliações más interactivas mejores para fixar conteúdo” (RF – Avaliação de forma geral).

Pelos fragmentos do RF de Nair, percebe-se a aluna aprendeu LE por meio das avaliações, o que se confirma quando ela assegura ter aprendido mais com as avaliações de LE do que com as avaliações comuns, ou seja, das outras unidades curriculares. A aluna menciona ter achado as avaliações de LE “mucho mejores que las avaliações comuns”, porque “foram mucho más interactivas”, o que lhe proporcionou melhor aprendizagem, e ainda reforça sua satisfação por perceber o processo de aprendizagem de LE por meio da avaliação quando pede “Que elas continuem”.

Com relação às avaliações das demais unidades curriculares, Nair aponta que acha “las avaliações comunes bem ruins”, e justifica isso afirmando que “apenas decoramos la materia necesaria para la prova y generalmente o “aprendizado” se pierde depois”³¹, ou seja, a aluna demonstra insatisfação quando precisa memorizar a matéria para fazer a prova e não a aprender de verdade.

A respeito dessa memorização³² de conteúdo de forma nada significativa, Freire (1996) salienta:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de “aprender” a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como “paciente” da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É

³¹ A análise desse fragmento foi feita também em dois momentos anteriores. O primeiro, na representação 3 – O processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a Língua Espanhola, é sempre o mesmo, ou é muito parecido e ineficiente para aprendizagem significativa e o segundo momento foi nas análises da categoria 1.

³² A memorização foi citada nas análises da representação 3, para justificar os dizeres da aluna sobre o as avaliações nas quais ela estudou o conteúdo para realizar as avaliações e logo após esse mesmo conteúdo foi esquecido.

precisamente por causa dessa habilidade de “*apreender*” a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mau aprendizado, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador. (FREIRE, 1996, p. 69, grifos do autor).

Os apontamentos de Freire (1996) sustentam teoricamente a ineficácia da memorização de conteúdo, que em nada contribui para a aprendizagem dos alunos. Para haver aprendizagem é necessário compreender, ou seja, assimilar o conteúdo e não simplesmente memorizá-lo, posto que memorização mecânica não é aprendizado. Somente “a habilidade de apreender a substantividade do objeto possibilita a reconstrução de um mau aprendizado” (FREIRE, 199, p. 69).

Sendo assim, os fragmentos dos registros de Nair, mostram que, por meio das avaliações propostas pela professora, a aluna consegue aprender melhor, “com compreensão, utilizando e desenvolvendo a suas competências” (FERNANDES, 2005, p. 81).

c) Nos diários de Alice

Por fim, em seus diários, Alice assinala: “La campaña institucional debería ser toda en lengua española así pude aprender nuevas palabras para añadir mi vocabulario” (Diário Avaliação 4) e “Este tipo de evaluación fue muy diferente y la mejor que he tenido” (Diário Avaliação 5).

No diário da avaliação 4, Alice relata a oportunidade de ter seu vocabulário em LE enriquecido e ampliado por meio da avaliação proposta. Segundo a aluna, isso foi possível porque “La campaña institucional debería ser toda en lengua española”, o que significa que, para a criação da campanha institucional publicitária foi necessário pesquisar por palavras de classificações diversas, tais como substantivos, adjetivos e verbos, entre outros, para elaborar a campanha, que deveria ser autoral.

Reforço que essa avaliação, em específico, foi realizada em duas etapas. Na primeira, os alunos fizeram um esboço da campanha institucional, já com a imagem escolhida e as frases de efeito escritas por eles. Os grupos trabalharam a primeira versão da atividade e, juntos, fizemos a primeira análise, corrigindo o necessário. Na segunda etapa, eles trouxeram a campanha finalizada e fizemos uma exposição pelos corredores da escola.

O ato de pesquisar em dicionários eletrônicos, ou no formato de encadernação, assim como fazer pesquisas sobre tempos verbais ainda não trabalhados em sala de aula, mas que são necessários para momentos pontuais, geralmente, faz com que o aluno também aprenda.

Felice (2013) defende e incentiva que o processo de escrita³³ em LAd., deve ser feito pelo aluno, ainda que utilizando ferramentas eletrônicas de tradução. Segundo a autora,

[...] vale consultar o dicionário, os colegas, a professora. Em alguns casos, quando a dúvida é comum a grande parte do grupo, vou ao quadro, mostro a grafia das palavras, explico formas ou explico algum fato gramatical. Interessante destacar também que, normalmente, essas explicações rápidas, que visam a suprir uma dúvida gramatical, ou de vocabulário, por serem significantes no momento para o aprendiz, acabam sendo internalizadas muito mais eficazmente do que longas explicações gramaticais, cheias de exemplos que enchem a lousa, mas não são assimiladas integralmente pelos estudantes. (FELICE, 2013, p. 72).

Assim como Felice (2013) aponta, em minha realidade prática de sala de aula, também creio que sanar dúvidas e curiosidades, ainda que elas não façam parte da programação do livro ou material usado nas aulas de LE, surtem um efeito muito positivo e significativo, pois, geralmente, as explicações rápidas que objetivam minorar e, até mesmo, esclarecer dúvidas referentes a algum conteúdo pontual, por serem significantes no momento para meus alunos, acabam sendo internalizadas muito mais efetivamente e, na maioria das vezes, permite que os alunos assimilem melhor.

No trecho extraído da avaliação 5, a que foi realizada junto ao Projeto Integrador, Alice relata: “Este tipo de evaluación fue muy diferente y la mejor que he tenido”. Nesse fragmento, a aluna deixa claro que a avaliação além de ter sido muito diferente, foi a melhor que ela já havia realizado. Por “evaluación fue muy diferente”, compreendo que a avaliação foi positiva e proporcionou aprendizado de LE porque a aluna faz questão de ressaltar que foi a melhor atividade avaliativa já realizada por ela.

Para sustentar os dizeres de Alice em seus diários, resgato seu RF³⁴, em que a aluna escreve: “Las evaluaciones estaban fuera de lo normal, muchos diferentes y menos tenso. Usted no debería tener esa preocupación y el nerviosismo antes, porque estaban muy tranquilas” (RF – Avaliação de LE), e também: Las evaluaciones en general son siempre las mismas y tienen la necesidad de adornar el artículo sobre memoria. Así que aprendimos el material requerido para la prueba y luego olvidamos (RF – Avaliação de forma geral).

³³ Em Felice (2013, p. 72), a autora trata da escrita de diários reflexivos.

³⁴ Nessa terceira categoria trago novamente trechos do RF da aluna usados no capítulo 3, que trata das análises das representações contidas nos documentos das alunas. Esclareço que, no capítulo 3, esses trechos foram destacados para analisar a terceira representação “O processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente avaliação) das demais unidades curriculares, que não a Língua Espanhola, é sempre o mesmo, ou é muito parecido e ineficiente para aprendizagem significativa” e aqui, no capítulo 4, foram usados para analisar a terceira categoria “Aprendizagem por meio da avaliação de LE”, criada a partir dos mesmos documentos das alunas.

Pelos fragmentos do RF de Alice, posso deprender que a aluna aprendeu LE por meio das avaliações, uma vez que menciona que “Las evaluaciones estaban fuera de lo normal, muchos diferentes y menos tenso”. Em meu entendimento, quando a aluna diz que as avaliações estavam fora do normal, diferentes e menos tensas, significa que essas avaliações andaram na contramão das tradicionais somativas (HAYDYT, 1991), que lhe geravam tensão. Isso fica claro quando a aluna ainda afirma que as avaliações das demais unidades curriculares “son siempre las mismas y tienen la necesidad de adornar el artículo sobre memoria”. Ou seja, assim como a aluna Nair, Alice também demonstra insatisfação quando precisa memorizar o conteúdo apenas para fazer a prova e não para aprender, como deveria ser. Segundo a aluna, quando isso acontece, “aprendimos el material requerido para la prueba y luego olvidamos”, ou seja, quando a memorização se sobrepõe à aprendizagem, o conteúdo que foi estudado apenas para fazer a avaliação logo se perde.

Depois de analisar, cuidadosamente, o conteúdo dos diários e ressaltá-los com os dizeres do RF de Camila, Alice e Nair, percebo que as avaliações por elas realizadas foram utilizadas para melhorar a aprendizagem do estudante do sistema de ensino (LUCKESI, 2002, p. 83), evidenciando que as três alunas mostraram que as avaliações realizadas proporcionaram aprendizagem de LE.

Após a análise das categorias criadas a partir dos textos das alunas, prossigo com a apresentação das categorias criadas a partir dos meus registros.

5.1.2 Categorias criadas a partir dos meus diários de professora pesquisadora

Após as análises dos textos produzidos por mim, professora pesquisadora, criei três categorias³⁵: 1) *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*; 2) *Aprendizagem por meio da avaliação de LE*; e 3) *Reflexão crítica sobre a prática de ensino e avaliativa de LE*, como se pode ver no quadro 15:

Quadro 15 – Categorias criadas a partir dos meus diários como professora pesquisadora

Categoria	Onde aparece?
1) Autonomia no processo ensino-	Diário que antecede Avaliação 1: “Alguns alunos se

³⁵ Do ponto de vista metodológico, os critérios adotados para a criação de categorias, a partir dos registros escritos por mim, foram os mesmos adotados para a criação das categorias a partir dos registros escritos pelas alunas.

avaliação-aprendizagem de LE	<p>espantaram com o fato de ter que fazer uma análise em língua espanhola, mas eu os incentivei a tentar. A maioria da turma recebeu bem minha proposta”.</p> <p>Diário após Avaliação 1: “[...] muitos se surpreenderam com o fato de que conseguiram ler poemas em espanhol, selecionar aquele que mais lhe agradasse, fosse pelo motivo que fosse, entender a temática e ainda escrever uma análise sobre o que haviam entendido”.</p> <p>Diário que antecede Avaliação 3: “Talvez alguns alunos não se sintam motivados porque será uma atividade que exigirá tempo para fazer a leitura, pesquisar as palavras desconhecidas, quando necessário para entender o texto, mas estou apostando que vai valer a pena”.</p> <p>Diário após Avaliação 3: “Na escrita, muitos se posicionaram dizendo que antes de fazer esta avaliação achavam que não conseguiriam ler um livro inteiro em espanhol e se surpreenderam positivamente ao ver que conseguiram e que aprenderam muitas palavras novas e também se surpreenderam ao perceber que conseguiam entender muitas questões gramaticais inseridas na história, como tempos verbais que ainda não haviam estudado’.</p> <p>Diário que antecede Avaliação 4: “[...], pois já percebi que os alunos gostam muito de fazer coisas diferentes, que envolvam apresentação e exposição de ideias”.</p> <p>Diário que antecede Avaliação 5: “Falei da</p>
-------------------------------------	--

	<p>possibilidade de o conteúdo de língua espanhola estar presente na parte final no Projeto Integrador. Eles gostaram da ideia e perguntaram o que seria feito, esperando que viesse, de mim, a proposta da atividade”.</p> <p>Diário que antecede Avaliação 5: “Fato curioso aconteceu quando eu disse que não importaria qual atividade eles fariam. Muitos me olharam com cara de espanto e penso que isso se deve ao fato de que, geralmente, os alunos não estão acostumados a fazer parte da elaboração de uma atividade avaliativa”.</p> <p>Diário que antecede Avaliação 5: “Na aula seguinte, os alunos levaram a proposta de atividade que eles escolheram para fazer. Eles foram unânimes em escolher elaborar um convite/folheto de propaganda no qual pudessem apresentar o novo produto (bolo de fubá funcional, pão de queijo funcional, brigadeiro vegano, cocada zero lactose, pastel ovo lacto vegano e doce de leite de coco)”.</p> <p>Diário após Avaliação 5: “Ao ler os diários dos meus alunos, percebi que eles estão menos dependentes para fazer uma atividade escrita, que se sentem mais seguros para escrever e quando não sabem ou têm alguma dúvida sobre como escrever, eles mesmos procuram e, conseqüentemente, aprendem. Claro que ainda me perguntam algum vocabulário ou como se escreve um verbo, porém isso acontece com menos frequência, comparado com o início do ano letivo”.</p>
<p>2) Oportunizar aprendizagem por meio da avaliação de LE</p>	<p>Diário que antecede Avaliação 1: “É nesse momento que saberei como terão se saído, se lhes</p>

será difícil, se conseguirão escrever a análise em língua espanhola e, principalmente, se, com esta atividade avaliativa, eles conseguirão aprender um pouco mais sobre língua espanhola e se conseguirão perceber essa aprendizagem ou não aprendizagem”.

Diário após Avaliação 1: “Em seu diário após a avaliação, a maioria deles relatou que se surpreendeu pelo fato de que conseguiram fazer a atividade e que lhes pareceu mais agradável do que pensavam antes de fazê-la. Gostei de saber que eles acharam a atividade interessante e que, a partir dela, aprenderam mais do que haviam imaginado”.

Diário após Avaliação 1: “[...] fiquei feliz porque muitos dos meus alunos disseram que gostariam de fazer mais este tipo de avaliação, onde pudessem se expressar mais”.

Diário que antecede Avaliação 2: “[...] elaborei um último exercício, desta vez, escrito. Nele os alunos devem escrever, em espanhol, sobre o que eles conseguiram aprender sobre o país Paraguai. Fiz isso porque, durante as aulas que antecedem esta prova, estudamos sobre este país”.

Diário após Avaliação 2: “Gostei bastante de ver que, na última questão da avaliação e também no diário, muitos alunos escreveram mais do que eu imaginava, em língua espanhola. Isso me deixou muito feliz, animada e pensando que, sim, é possível que um aluno do ensino médio aprenda a escrever em língua espanhola, mesmo com uma aula de 48 minutos por semana”.

Diário após Avaliação 2: “Muitos escreveram que conseguiram aprender mais a partir da avaliação que eu propus [...]”

Diário que antecede Avaliação 3: “[...] pretendo entregar o roteiro de verificação de leitura para que possam fazer em casa de forma individual. Será uma atividade simples, mas creio que os alunos terão oportunidade de ler uma história inteira, com começo, meio e fim, além da oportunidade de verificar seus conhecimentos de língua espanhola de forma concentrada, pois ao ler uma história inteira entramos em contato com vocabulário conhecido e desconhecido, aspectos gramaticais já contextualizados, com coesão, coerência, entre outras coisas”.

Diário após Avaliação 3: “Sobre a avaliação oral, a maioria relatou que gostou de como foi realizada a atividade e que aprendeu muito com ela. Muitos disseram que aprenderam por meio dos colegas que foram respondendo suas questões e outros disseram que acharam a avaliação oral divertida”.

Diário após Avaliação 3: “No geral, achei que a avaliação foi positiva e apreciada pela maioria dos alunos. Percebi, na escrita deles, que estão “se arriscando” cada vez mais na escrita em língua espanhola e isso eles também têm percebido”.

Diário que antecede Avaliação 5: “Na aula seguinte, os alunos levaram a proposta de atividade que eles escolheram para fazer. Eles foram unânimes em escolher elaborar um convite/folheto de propaganda no qual pudessem apresentar o novo

	<p>produto [...] Aproveitei para falar um pouco sobre o gênero escolhido por eles. Destacamos as principais características que aparecem nele [...] Penso que esta será uma atividade avaliativa interessante para os alunos, pois será a finalização de um projeto no qual eles estão trabalhando já há alguns meses. Penso que será algo bastante significativo finalizar com uma atividade em espanhol, proposta por eles.”</p> <p>Diário após Avaliação 5: “[...] observei, nos textos que eles escreveram que essa atividade avaliativa foi uma oportunidade para aprender novas palavras em espanhol, palavras relacionadas ao curso que eles estudam, além de ajudar a aprender a como fazer um convite/folheto”.</p>
<p>3) Reflexão crítica sobre a prática de ensino e avaliativa de LE</p>	<p>Diário que antecede Avaliação 1: “Ao escrever esse diário, que antecede a primeira avaliação, me pego pensando: Se eu já tinha uma ideia preconcebida de que os alunos não gostam muito de poemas, por que insisti em levar um para a sala de aula, li, instigui meus alunos sobre o que estavam entendendo e ainda os instigui a fazermos juntos a análise?”</p> <p>Diário que antecede Avaliação 1: “Tive uma boa resposta dos alunos ao levar o poema para a nossa aula. E se eu tivesse me deixado levar por minha ideia preconcebida, provavelmente, não teria a oportunidade de verificar que há alguns motivos para que eles não gostem tanto de ler poemas. E foi por esta resposta positiva, depois de ver que eles participaram ativamente da aula, analisando o poema, colocando suas impressões, que decidi levar adiante a proposta da avaliação”.</p>

Diário que antecede Avaliação 1: “É nesse momento que saberei [...]se com esta atividade avaliativa eles conseguirão aprender um pouco mais sobre língua espanhola e se conseguirão perceber essa aprendizagem ou não aprendizagem”.

Diário que antecede Avaliação 2: “Acredito que os alunos conseguirão identificar, nos exercícios da avaliação proposta, aquilo que estudamos juntos em sala de aula. Não me agrada a ideia de que eles, ao pegarem a prova e começarem a ler, não consigam associar o que foi estudado antes com o que estará lá”.

Diário após Avaliação 2: “Ao corrigir as avaliações dos alunos, me deparei olhando o diário eletrônico, onde são lançadas as notas dos alunos. E essa atitude me fez pensar. Por que a primeira coisa que fiz foi olhar o panorama das notas dos alunos? Será que mesmo estudando sobre avaliação formativa ainda não tenho, em mim, muito de um professor conteudista e que fica feliz se as notas dos alunos forem boas, acima da média? São reflexões que me acompanharão ao longo deste ano letivo, ao longo da realização das futuras avaliações”.

Diário após Avaliação 2: “Dois alunos relataram que o exercício sobre os possessivos estava difícil e um pouco confuso. Outros relataram que a parte gramatical estava um pouco difícil. Após ler isso, voltei à avaliação e, depois de um olhar mais atento, percebi que poderia ter feito outro tipo de exercício. O fato de ter colocado os possessivos que podiam ser usados para completar o texto e, na frente de cada um, colocar qual a quantidade de vezes em que o

referido possessivo aparecia no texto, pode ter deixado o exercício um pouco confuso mesmo. Vou repensar esse tipo de exercício para as próximas avaliações, mesmo que esta crítica tenha partido de apenas dois alunos, preciso considerar para fazer algo melhor para eles”.

Diário após Avaliação 2: “Sete alunos não responderam essa questão. E estou aqui pensando por quê? Será que não quiseram escrever porque acham que não sabem escrever em espanhol? Será que sabem escrever nessa língua, mas não sabiam escrever sobre o assunto pedido? Será que estavam com pressa para terminar a prova e sair da sala? Vou perguntar na próxima aula”.

Diário que antecede Avaliação 4: “Parece-me importante continuar abordando sobre estes dois temas porque fazem parte do nosso cotidiano e temos visto, cada vez mais, os resultados desastrosos resultantes de práticas discriminatórias e de uso de drogas. Parece-me importante propor aos alunos uma oportunidade de fazê-los pensar um pouco mais acerca destes assuntos tão presentes em nossa sociedade atual, principalmente envolvendo os jovens, assim como meus alunos”.

Diário após Avaliação 4: “Outra coisa que me chamou a atenção foi que uma das alunas, em seu diário, escreveu que além da avaliação como foi feita, gostaria também de ter oportunidade de, em sala de aula, poder discutir com toda a turma sobre os temas que foram abordados porque ela acha muito importante. Confesso que eu não tinha pensando em fazê-lo, mas quando li isso no diário, considerei e, na

	<p>aula seguinte, foi o que fiz: comentamos sobre o resultado dos trabalhos realizados, falei da sugestão vinda a partir do diário da referida aluna e passamos a discutir sobre tudo o que eles haviam apresentado. Foi um momento muito produtivo para mim e para a turma”.</p> <p>Diário que antecede Avaliação 5: “A segunda avaliação do terceiro trimestre surgiu a partir de uma apresentação da professora orientadora da unidade curricular Projeto Integrador do 2º ano do curso integrado de Alimentos, exatamente a turma participante da minha pesquisa de Doutorado. A referida apresentação aconteceu em um curso, do qual fazemos parte a professora e eu, intitulado “1º Ciclo de Estudos Reflexivos: A Docência na Educação Profissional e Tecnológica”.</p>
--	---

Fonte: A autora (2021).

O quadro acima apresenta as três categorias e os fragmentos dos diários que mostram onde elas aparecem.

A partir disso, passo à análise da primeira categoria.

5.1.2.1 Categoria 1: Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE

Em relação à primeira categoria criada – *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE* – o quadro 15, traz exemplos que confirmam, nos diários escritos antes e após a realização das avaliações que, como professora, demonstro que o incentivo a autonomia está presente no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE do qual faço parte.

a) No diário da Avaliação 1

No diário que antecede a primeira avaliação, aparece a seguinte nota: “Alguns alunos se espantaram com o fato de ter que fazer uma análise em língua espanhola, mas eu os

incentivei a tentar. A maioria da turma recebeu bem minha proposta” (Diário que antecede Avaliação 1).

Nessa escrita, registro que, no momento em que apresentei a proposta da atividade, houve espanto por parte dos alunos que se depararam com o desafio de escrita de uma análise temática em espanhol. Ainda que alguns alunos tenham se espantado, talvez por receio de não conseguirem realizar a atividade, afirmo que os incentivei a realizá-la, o que parece ter surtido efeito, pois, mais adiante, declaro que “a maioria da turma recebeu bem” a proposição, ou seja, eles se entusiasmaram com a possibilidade de aprender.

O incentivo à autonomia dos alunos se confirma quando, no diário após a primeira avaliação, descrevo: “muitos se surpreenderam com o fato de que conseguiram ler poemas em espanhol, selecionar aquele que mais lhe agradasse, fosse pelo motivo que fosse, entender a temática e ainda escrever uma análise sobre o que haviam entendido” (Diário após Avaliação 1).

Nessas considerações, relato a surpresa dos alunos com relação à avaliação. Se, no diário que a antecede, pode-se ver que os alunos se espantaram por receio de não conseguirem realizar a atividade; no diário posterior vê-se que, novamente, houve surpresa, porém, dessa vez, pelo fato de terem conseguido ler poemas, fazer a escolha por um deles, compreender a temática neles retratada e, por fim, escrever uma análise.

A meu ver, o espanto dos alunos, descrito no recorte retirado do diário anterior à primeira avaliação e o recorte retirado do diário posterior a ela, se deve ao fato de que, a partir de meu incentivo à realização da atividade, encorajei neles “a responsabilidade e a assunção de uma postura pro-activa no processo de aprender” (VIEIRA, 1998, p. 38).

b) No diário da Avaliação 3

No diário anterior à avaliação 3, escrevo: “Talvez alguns alunos não se sintam motivados porque será uma atividade que exigirá tempo para fazer a leitura, pesquisar as palavras desconhecidas, quando necessário para entender o texto, mas estou apostando que vai valer a pena” (Diário que antecede Avaliação 3).

O trecho acima mostra que, como professora, faço conjecturas sobre a motivação dos alunos para a realização da atividade avaliativa pelo fato de que, para que ela se cumprisse, eles teriam não apenas que fazer a leitura do livro, mas também, se necessário fosse, procurar o significado de palavras desconhecidas, entre outras coisas. Em minhas suposições, mesmo

que essas conjecturas se concretizassem, eu insistiria e incentivaria meus alunos na execução da atividade, como se pode comprovar em “estou apostando que vai valer a pena”.

Já no diário posterior a essa avaliação, encontra-se o seguinte relato:

Na escrita, muitos se posicionaram dizendo que antes de fazer esta avaliação achavam que não conseguiriam ler um livro inteiro em espanhol e se surpreenderam positivamente ao ver que conseguiram e que aprenderam muitas palavras novas e também se surpreenderam ao perceber que conseguiam entender muitas questões gramaticais inseridas na história, como tempos verbais que ainda não haviam estudado. (Diário após Avaliação 3)

Nesse fragmento, relato que, após fazer a avaliação, muitos alunos escreveram, em seus diários, que se “surpreenderam positivamente” ao se darem conta de que haviam conseguido ler toda a história, aprender e entender conteúdos relacionados a vocabulário e gramática de LE.

O relato me faz concluir que, mesmo havendo possibilidade de os alunos se sentirem desmotivados ou com receio de não conseguirem ler e aprender a partir da leitura do livro, foi muito produtivo ter persistido com a proposta da atividade. A meu ver, quando insisto em levar adiante a avaliação, apesar de minhas indagações internas em relação aos alunos, demonstro acreditar na autonomia deles e coloco em ação a ideia de que o “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber” (FREIRE, 1996, p. 61). Tal fato surtiu um bom efeito, uma vez que os próprios alunos se viram surpresos com o resultado obtido.

c) No diário da Avaliação 4

Na escrita do diário que antecede a quarta avaliação, aparecem também indícios de que acredito e incentivo a autonomia dos alunos em seu processo de aprendizagem de LE. É o que se pode verificar em: “pois já percebi que os alunos gostam muito de fazer coisas diferentes, que envolvam apresentação e exposição de ideias” (Diário que antecede Avaliação 4).

Nesse trecho, percebe-se que, ao elaborar a avaliação, me dou conta de que, no preparo da campanha institucional publicitária, os alunos podem fazer uso de sua autonomia para a aprendizagem, pois a atividade envolve “apresentação e exposição de ideias”, algo que eles “gostam muito de fazer”.

d) No diário da Avaliação 5

No diário anterior à quinta avaliação, há três importantes excertos que mostram o incentivo à autonomia dos alunos, como se pode comprovar a seguir. No primeiro, pode-se ler: “Falei da possibilidade de o conteúdo de língua espanhola estar presente na parte final no Projeto Integrador. Eles gostaram da ideia e perguntaram o que seria feito, esperando que viesse, de mim, a proposta da atividade (Diário que antecede Avaliação 5).

Nesse fragmento, descrevo parte do momento em que apresentei a proposta da avaliação integralizada com o Projeto Integrador. Segundo o trecho, os alunos “gostaram da ideia” e, como é mais comum acontecer, aguardaram que eu dissesse qual e como seria a atividade avaliativa.

Mais adiante, no segundo excerto, consta o seguinte relato: “Fato curioso aconteceu quando eu disse que não importaria qual atividade eles fariam. Muitos me olharam com cara de espanto e penso que isso se deve ao fato de que, geralmente, os alunos não estão acostumados a fazer parte da elaboração de uma atividade avaliativa” (Diário que antecede Avaliação 5).

Nesse trecho, descrevo o momento em que comuniquei aos alunos que não importaria a eles o tipo de avaliação, comunicado este que gerou espanto e estranheza, já que, “geralmente, os alunos não estão acostumados a fazer parte da elaboração de uma atividade avaliativa”.

Com esses dizeres, demonstro que acredito que meus alunos são capazes de pensar e de criar instrumentos avaliativos que lhes permitam colocar em prática suas ideias e essa é uma atitude de incitação à autonomia. Mais do que acreditar que eles são capazes, acredito que é um direito deles o ato de participar desse processo, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996 p. 59), em outros termos, o aluno tem o direito de ter sua autonomia respeitada pelo professor e isso não é um favor oferecido ou não pelo professor.

Finalmente, no terceiro excerto pode-se ler:

Na aula seguinte, os alunos levaram a proposta de atividade que eles escolheram para fazer. Eles foram unânimes em escolher elaborar um convite/folheto de propaganda no qual pudessem apresentar o novo produto (bolo de fubá funcional, pão de queijo funcional, brigadeiro vegano, cocada zero lactose, pastel ovo lacto vegano e doce de leite de coco). (Diário que antecede Avaliação 5).

No fragmento acima, remonto ao que aconteceu na aula seguinte à conversa sobre a avaliação em que “os alunos levaram a proposta de atividade que eles escolheram para fazer”.

A meu ver, eles demonstraram autonomia na escolha da atividade que era do interesse deles realizar como avaliação. Escolheram algo que lhes fosse significativo, ou seja, que agregaria ao projeto inovador da unidade curricular Projeto Integrador.

Dessa forma, nos três excertos extraídos do referido diário, é possível verificar iniciativas de incentivo à autonomia no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE. No primeiro, isso acontece quando deixo claro que não serei eu, pelo menos não apenas eu, a proponente daquela avaliação, ou seja, os alunos trabalharão na construção dela. No segundo excerto, a iniciativa acontece no momento em que reforço que não iria impor a eles uma atividade avaliativa. No terceiro, quando os alunos puderam eleger, e de fato elegeram, a avaliação mais interessante para eles.

A partir desses três recortes, mostro que oportunizei a “participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projetos e contratos”, propicieei a “construção colaborativa de saberes acadêmicos, sociais e de aprendizagem” e proporcionei a “valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras”, conforme postula Vieira (1998, p. 38).

A instigação à autonomia dos alunos, trabalhada por mim, professora da turma, se confirma em meu diário escrito depois da quinta avaliação. Nele, redijo:

Ao ler os diários dos meus alunos, percebi que eles estão menos dependentes para fazer uma atividade escrita, que se sentem mais seguros para escrever e quando não sabem ou têm alguma dúvida sobre como escrever, eles mesmos procuram e, conseqüentemente, aprendem. Claro que ainda me perguntam algum vocabulário ou como se escreve um verbo, porém isso acontece com menos frequência, comparado com o início do ano letivo. (Diário após Avaliação 5).

De acordo com a escrita, após a leitura dos diários dos alunos, constatei menos dependência deles na realização de uma atividade escrita, tal qual a que fizeram na avaliação. Observei, ainda, que eles “se sentem mais seguros para escrever e quando não sabem ou têm alguma dúvida sobre como escrever, eles mesmos procuram e, conseqüentemente, aprendem”. Essa constatação, a meu ver, não significa que, como professora, eu me exima do trabalho que me compete junto aos alunos, ao contrário, apenas não tomo o turno apenas para mim, conforme se pode verificar em: “Claro que ainda me perguntam algum vocabulário ou como se escreve um verbo, porém isso acontece com menos frequência, comparado com o início do ano letivo”.

Obtida a partir da última avaliação realizada no ano, assim como todos os excertos destacados para análise, essa constatação me leva a compreender que favorável a um processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE com autonomia e, mais que isso, procuro executar esse trabalho com os alunos.

Após tratar da primeira categoria, *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*, passo às análises da segunda.

5.1.2.2 Categoria 2: Oportunizar aprendizagem por meio da avaliação de LE

Em relação à segunda categoria de análise – *Oportunizar aprendizagem por meio da avaliação de LE* – o quadro 15 traz exemplos extraídos dos diários escritos antes e após a realização das avaliações de que, em minha prática didático-avaliativa, exerço um trabalho a fim de que os alunos aprendam LE também por meio da avaliação.

a) O diário da avaliação 1

No diário sobre a elaboração da primeira avaliação, consta o seguinte relato:

É nesse momento que saberei como terão se saído, se lhes será difícil, se conseguirão escrever a análise em língua espanhola e, principalmente, se, com esta atividade avaliativa, eles conseguirão aprender um pouco mais sobre língua espanhola e se conseguirão perceber essa aprendizagem ou não aprendizagem. (Diário que antecede Avaliação 1).

O fragmento acima mostra a conclusão de que somente após a avaliação poderei saber se os alunos conseguirão passar pelas etapas que a atividade avaliativa exige, como, por exemplo, a escrita da análise temática do um poema. O registro mostra também minha expectativa com relação às impressões dos alunos e, principalmente, se eles conseguirão trilhar o caminho da aprendizagem de LE por meio da avaliação.

Minhas expectativas e indagações foram confirmadas no diário redigido após a avaliação. Nele, relato:

Em seu diário após a avaliação, a maioria deles relatou que se surpreendeu pelo fato de que conseguiram fazer a atividade e que lhes pareceu mais agradável do que pensavam antes de fazê-la. Gostei de saber que eles acharam a atividade interessante e que, a partir dela, aprenderam mais do que haviam imaginado. (Diário após Avaliação 1).

No trecho selecionado, destaco o espanto da maioria dos alunos “pelo fato de que conseguiram fazer a atividade e que lhes pareceu mais agradável do que pensavam antes de fazê-la”. De acordo com esse excerto, a maioria deles, conseguiu passar pelas etapas da primeira avaliação, tal como aconteceu na escrita da análise temática do poema de sua preferência. Descrevo, ainda, que gostei de me inteirar que a atividade lhes pareceu interessante e que, “a partir dela, aprenderam mais do que haviam imaginado”. Por gostar, quero dizer que, como professora, senti que meu papel foi cumprido eficazmente, ou seja, realizei meu trabalho de forma a ajudar meu alunado a “aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem” (VIEIRA, 1998, p. 38).

Por fim, no mesmo diário, cito: “fiquei feliz porque muitos dos meus alunos disseram que gostariam de fazer mais este tipo de avaliação, onde pudessem se expressar mais” (Diário após Avaliação 1), o que significa que, segundo eles, a primeira atividade avaliativa, além de oportunizar aprendizado de LE, oportunizou também um momento no qual puderam se expressar.

b) O diário da avaliação 2

No diário da avaliação 2, aparece o seguinte apontamento: “elaborei um último exercício, desta vez, escrito. Nele os alunos devem escrever, em espanhol, sobre o que eles conseguiram aprender sobre o país Paraguai. Fiz isso porque, durante as aulas que antecedem esta prova, estudamos sobre este país” (Diário que antecede Avaliação 2).

Nesse excerto, deixo registrado como elaborei a última questão da avaliação, um exercício escrito no qual os alunos deveriam “escrever, em espanhol, sobre o que eles conseguiram aprender sobre o país Paraguai”, pois haviam estudado acerca desse país. Ao elaborar e apresentar essa questão na avaliação, mostro minha intenção de oportunizar aprendizagem a partir da escrita em LE, confirmando, assim, meu papel como professora que acredita ser possível que os alunos aprendam a LAd. que ensina, principalmente na modalidade escrita.

No diário posterior à segunda avaliação, essa intenção se concretiza, como é possível verificar em:

Gostei bastante de ver que, na última questão da avaliação e também no diário, muitos alunos escreveram mais do que eu imaginava, em língua espanhola. Isso me deixou muito feliz, animada e pensando que, sim, é possível que um aluno do ensino médio aprenda a escrever em língua

espanhola, mesmo com uma aula de 48 minutos por semana. (Diário após Avaliação 2).

No fragmento, manifesto satisfação ao perceber que, na última questão da atividade avaliativa e nos diários dos alunos, muitos deles haviam escrito em espanhol mais do que eu esperava, ou seja, eles mostraram que aprenderam LE por meio da avaliação e do diário, que também é uma forma de (auto)avaliação. Segundo Lussier e Turner (1995), essa forma de avaliação leva a refletir sobre a progressão do aprendiz e a identificar suas forças e fraquezas no que se refere à sua aprendizagem e o ajuda a utilizar as diversas estratégias a fim de verificar se as habilidades linguísticas adquiridas se desenvolveram adequadamente.

É possível notar também que o fato de os alunos terem escrito em LE muito mais do que eu esperava me deixou “muito feliz, animada e pensando que, sim, é possível que um aluno do ensino médio aprenda a escrever em língua espanhola”, ainda que os professores, assim como eu, tenham apenas cinquenta minutos, ou seja, apenas um horário para desenvolver o trabalho de ensino e aprendizagem de LAd.

Em outro trecho do mesmo diário, relato que “Muitos escreveram que conseguiram aprender mais a partir da avaliação que eu propus [...]” (Diário após Avaliação 2). Dessa forma, mais do que ser possível que os alunos aprendam a escrever em espanhol, tendo apenas uma aula de, aproximadamente, cinquenta minutos por semana, esses escritos demonstram ser possível realizar meu trabalho docente de maneira que eles possam, inclusive, aprender LE por meio da avaliação.

c) O diário da avaliação 3

No diário da avaliação 3, há o seguinte relato:

[...] pretendo entregar o roteiro de verificação de leitura para que possam fazer em casa de forma individual. Será uma atividade simples, mas creio que os alunos terão oportunidade de ler uma história inteira, com começo, meio e fim, além da oportunidade de verificar seus conhecimentos de língua espanhola de forma concentrada, pois ao ler uma história inteira entramos em contato com vocabulário conhecido e desconhecido, aspectos gramaticais já contextualizados, com coesão, coerência, entre outras coisas. (Diário que antecede Avaliação 3).

No fragmento do diário escrito anteriormente à terceira avaliação, intenciono entregar aos alunos o roteiro de verificação de leitura para que eles possam fazer a atividade em casa. Tenho em vista que, a partir da leitura da história narrada no livro, os alunos possam

“verificar seus conhecimentos de língua espanhola de forma concentrada”, pois acredito que ao ler uma história na íntegra eles poderão entrar “em contato com vocabulário conhecido e desconhecido, aspectos gramaticais já contextualizados, com coesão, coerência, entre outras coisas”.

Quando considero esses aspectos no momento de preparar a avaliação, demonstro cuidado em relação a que os alunos possam aprender por meio da atividade e que essa aprendizagem aconteça por meio de um processo e não apenas para cumprir com o protocolo da atribuição de nota. Acredito, dessa forma, na avaliação formativa porque ela pode “dar oportunidade ao estudante de desenvolver sua capacidade de identificar e compreender as lacunas de aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2012, p. 26).

A esse respeito, Felice (2011, p. 5) postula:

É preciso que fique bastante claro que as avaliações somativas e formativas são diferentes, atendem a diferentes objetivos, são efetuadas em momentos distintos e, apesar disso, devem conviver, pois ainda não se encontrou outras formas suficientemente convincentes que substituam a avaliação somativa ou cumulativa para se conceder a certificação aos alunos ou selecionar e classificar candidatos em concursos ou exames em larga escala.

Nesse aspecto, estou de acordo com os dizeres de Felice (2011) uma vez que também creio que esses dois tipos de avaliação ocupam diferentes lugares e atendem a objetivos diversos. A avaliação somativa, por exemplo, ainda se faz necessária para a concessão de certificações, seleção e classificação de candidatos em exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares para ingresso ao ensino superior, realidade da maioria dos meus alunos, e também em concursos de distintas áreas.

Para confirmar que elaboro atividades avaliativas que oportunizem a aprendizagem de LE, relato no diário escrito após a avaliação: “Sobre a avaliação oral, a maioria relatou que gostou de como foi realizada a atividade e que aprendeu muito com ela. Muitos disseram que aprenderam por meio dos colegas que foram respondendo suas questões e outros disseram que acharam a avaliação oral divertida” (Diário após Avaliação 3).

No fragmento acima, descrevo que, em seus diários, a maioria dos alunos demonstrou ter gostado dessa parte da atividade avaliativa, ou seja, da avaliação oral. Eles também afirmaram que não só aprenderam LE ao se prepararem para a atividade, mas também “aprenderam por meio dos colegas que foram respondendo suas questões”.

Mais adiante, continuei: “No geral, achei que a avaliação foi positiva e apreciada pela maioria dos alunos. Percebi, na escrita deles, que estão ‘se arriscando’ cada vez mais na escrita em língua espanhola e isso eles também têm percebido” (Diário após Avaliação 3).

Percebe-se, pelo excerto destacado, que observei que, além de aprender LE por meio da atividade avaliativa oral, os alunos também aprenderam a partir da escrita. Essa comprovação se deu ao analisar a escrita deles, tanto na própria avaliação, quanto no diário, que também é um instrumento avaliativo.

d) O diário da avaliação 5

Finalmente, no diário da avaliação 5, aponto que:

Na aula seguinte, os alunos levaram a proposta de atividade que eles escolheram para fazer. Eles foram unânimes em escolher elaborar um convite/folheto de propaganda no qual pudessem apresentar o novo produto [...]. Aproveitei para falar um pouco sobre o gênero escolhido por eles. Destacamos as principais características que aparecem nele [...]. Penso que esta será uma atividade avaliativa interessante para os alunos, pois será a finalização de um projeto no qual eles estão trabalhando já há alguns meses. Penso que será algo bastante significativo finalizar com uma atividade em espanhol, proposta por eles. (Diário que antecede Avaliação 5).

No trecho destacado, depois de ter partilhado “o poder de avaliar com os alunos” (FERNANDES, 2009, p. 55), descrevo a tomada de decisão deles quanto à elaboração de um “convite/folheto de propaganda no qual pudessem apresentar o novo produto” do Projeto Integrador e também meus posicionamentos e expectativas acerca dessa escolha.

Ao partilhar com os alunos a proposição da avaliação para que eles pudessem escolher, creio ter-lhes viabilizado aprendizagem de LE por meio dessa atividade avaliativa, visto que tal tarefa pode ajudar “o aluno a aprender e a se desenvolver, assim como participar da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Em outras palavras, a partir da quinta avaliação, os alunos tiveram oportunidade de aprender a partir da elaboração do convite/folheto de propaganda para difundir o novo produto alimentício desenvolvido por eles. Dessa forma, os alunos puderam “melhorar e regular as aprendizagens” de LE (FERNANDES, 2009, p. 55).

Após a atividade avaliativa e a leitura dos diários dos alunos, confirmei que houve aprendizagem a partir dela. É o que se pode comprovar no fragmento: “observei, nos textos

que eles escreveram que essa atividade avaliativa foi uma oportunidade para aprender novas palavras em espanhol, palavras relacionadas ao curso que eles estudam, além de ajudar a aprender a como fazer um convite/folheto” (Diário após Avaliação 5).

Dessa forma, confirma-se, por meio dos meus diários, que houve aprendizagem de LE por meio da avaliação.

Depois de tratar da segunda categoria, passo às análises da terceira e última categoria criada.

5.1.2.3 Categoria 3: Reflexão crítica sobre a prática de ensino e avaliativa de LE

Em relação à terceira categoria – *Reflexão crítica sobre a prática de ensino e avaliativa de LE*, o quadro 15 traz exemplos que confirmam, nos diários escritos anterior e posteriormente à realização das avaliações, que, como professora pesquisadora, faço reflexão crítica acerca de minha prática de ensino e avaliativa de LAd.

a) No diário da Avaliação 1

No primeiro diário, aponto:

Ao escrever esse diário, que antecede a primeira avaliação, me pego pensando: Se eu já tinha uma ideia preconcebida de que os alunos não gostam muito de poemas, por que insisti em levar um para a sala de aula, li, instiguei meus alunos sobre o que estavam entendendo e ainda os instiguei a fazermos juntos a análise? (Diário que antecede Avaliação 1).

Nesse fragmento, reflito sobre minha prática porque questiono, indago sobre os motivos da minha insistência em levar um poema para trabalhar o ensino e a aprendizagem de LE mesmo tendo uma ideia preconcebida de que meus alunos não gostavam muito de ler poemas, insisti em levar um deles para trabalhar o ensino e a aprendizagem de LE. Fato é que o resultado acabou sendo diferente do que pensava que seria. É o que se pode verificar no excerto a seguir:

Tive uma boa resposta dos alunos ao levar o poema para a nossa aula. E se eu tivesse me deixado levar por minha ideia preconcebida, provavelmente, não teria a oportunidade de verificar que há alguns motivos para que eles não gostem tanto de ler poemas. E foi por esta resposta positiva, depois de ver que eles participaram ativamente da aula, analisando o poema, colocando

suas impressões, que decidi levar adiante a proposta da avaliação. (Diário que antecede Avaliação 1).

No fragmento acima, é possível observar que, após as reflexões sobre superar a visão preconcebida e levar o poema para ser trabalhado em sala de aula, constatei que foi uma boa ideia insistir na atividade, pois tive “uma boa resposta dos alunos”. A esse respeito, escrevi que, se tivesse me deixado levar por minha visão preconcebida, “não teria a oportunidade de verificar que há alguns motivos para que eles não gostem tanto de ler poemas”.

Foi uma boa oportunidade porque pude perceber, pela reação dos alunos, que não é que eles não gostem de ler poemas, era “pela falta de prática mesmo”, uma vez que, “não estavam acostumados a ler e entender poemas nem em português” (Diário anterior à avaliação 1).

A meu ver, foi por refletir sobre minha prática de ensino e avaliativa que acabei insistindo na proposta de aula de LE com o poema. Posteriormente, no mesmo diário, escrevi: “Conforme a aula ia acontecendo, percebi que seria uma boa ideia fazer uma avaliação envolvendo análise de poema” e, mais adiante relato: “a maioria da turma recebeu bem minha proposta” (Diário anterior à avaliação 1).

Em outras palavras, o fato de eu me questionar e, ao final, prosseguir com a ideia, ocasionou na descoberta de que o que acontece é que os alunos não têm o hábito de ler e analisar poemas. O autoquestionamento e a insistência na atividade com o poema me levaram a “uma prática refletida e me possibilitou responder às situações novas, nas situações de incerteza” (PIMENTA, 2008, p. 20). E, a partir dessa descoberta, pude perceber que os alunos, ao contrário do que supunha, gostaram da atividade de sala de aula. “E foi por esta resposta positiva, depois de ver que eles participaram ativamente da aula, analisando o poema, colocando suas impressões”, que decidi levar adiante a proposta da avaliação.

Ainda no diário da primeira avaliação, há mais um trecho que comprova que reflito criticamente acerca de minha prática docente, a saber: “É nesse momento que saberei [...] se com esta atividade avaliativa eles conseguirão aprender um pouco mais sobre língua espanhola e se conseguirão perceber essa aprendizagem ou não aprendizagem” (Diário que antecede Avaliação 1). Nesse excerto, após me indagar sobre como os alunos se sairão ao realizar a avaliação, direciono a indagação, principalmente, à aprendizagem de LE e à percepção deles ou não dessa aprendizagem, mostrando, mais uma vez, que a reflexão é parte integrante de minha prática de ensino e avaliativa porque acredito que “refletir implica um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do sendo comum” (LIBERALI, 1996, p. 20).

b) No diário da Avaliação 2

Do diário que antecede a segunda avaliação, destaco o seguinte relato: “Acredito que os alunos conseguirão identificar, nos exercícios da avaliação proposta, aquilo que estudamos juntos em sala de aula. Não me agrada a ideia de que eles, ao pegarem a prova e começarem a ler, não consigam associar o que foi estudado antes com o que estará lá” (Diário que antecede Avaliação 2).

No fragmento, demonstro preocupação com relação aos alunos identificarem o conteúdo estudado em sala de aula na avaliação, porque não gosto da ideia de surpreendê-los negativamente, cobrando conteúdos não trabalhados. Isso, não por não acreditar que os alunos sejam capazes de serem desafiados em sua aprendizagem, e sim que esse desafio não aconteça no momento de uma avaliação que vale nota³⁶, pois assim, eles poderiam ser prejudicados. Acredito que essa atitude demonstra que faço reflexão crítica sobre minha prática.

No diário redigido após a segunda avaliação, escrevi:

Dois alunos relataram que o exercício sobre os possessivos estava difícil e um pouco confuso. Outros relataram que a parte gramatical estava um pouco difícil. Após ler isso, voltei à avaliação e, depois de um olhar mais atento, percebi que poderia ter feito outro tipo de exercício. O fato de ter colocado os possessivos que podiam ser usados para completar o texto e, na frente de cada um, colocar qual a quantidade de vezes em que o referido possessivo aparecia no texto, pode ter deixado o exercício um pouco confuso mesmo. Vou repensar esse tipo de exercício para as próximas avaliações, mesmo que esta crítica tenha partido de apenas dois alunos, preciso considerar para fazer algo melhor para eles. (Diário após Avaliação 2).

Nesse trecho, temos a descrição do que foi relatado no diário de alguns alunos acerca de um dos exercícios constantes na avaliação. O excerto mostra o momento em que leio a escrita dos alunos, volto à avaliação, analisando-a cuidadosamente e, em seguida, me dou conta de que “poderia ter feito outro tipo de exercício”, pois da maneira estava proposta pareceu “difícil e um pouco confuso”, segundo alguns alunos.

Detectei, inclusive, o que exatamente deixou o exercício um pouco confuso para eles, como se pode observar em: “O fato de ter colocado os possessivos que podiam ser usados para completar o texto e, na frente de cada um, colocar qual a quantidade de vezes em que o

³⁶ Conforme discutido e registrado na segunda categoria *Aprendizagem por meio da avaliação de LE*, notas e conceitos são necessários porque ainda não foram encontradas outras formas suficientemente convincentes que substituam a avaliação somativa ou cumulativa para se conceder a certificação aos alunos (FELICE, 2011).

referido possessivo aparecia no texto, pode ter deixado o exercício um pouco confuso mesmo”.

O resultado da ação de refletir sobre a prática foi uma tomada de decisão, conforme se verifica em: “Vou repensar esse tipo de exercício para as próximas avaliações, mesmo que esta crítica tenha partido de apenas dois alunos, preciso considerar para fazer algo melhor para eles”. A mudança decorrente de uma tomada de decisão é defendida por Schön (1983) ao postular três importantes processos – o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação – constituintes do pensamento prático do profissional, o qual enfrenta situações divergentes da prática, postulado também por Dewey (1979) acerca do pensamento reflexivo³⁷.

Outro momento em que se pode notar que faço reflexão crítica acerca de minha prática aparece a seguir:

Sete alunos não responderam essa questão. E estou aqui pensando por quê? Será que não quiseram escrever porque acham que não sabem escrever em espanhol? Será que sabem escrever nessa língua, mas não sabiam escrever sobre o assunto pedido? Será que estavam com pressa para terminar a prova e sair da sala? Vou perguntar na próxima aula. (Diário após Avaliação 2).

Nesse fragmento, apresento-me questionando sobre possíveis motivos pelos quais sete alunos não fizeram o último exercício da avaliação. As perguntas que me faço remetem a uma busca por respostas que só teria se levasse esses questionamentos para a sala de aula. Foi o que decidi fazer.

Finalmente, no mesmo diário, escrevi:

Ao corrigir as avaliações dos alunos, me deparei olhando o diário eletrônico, onde são lançadas as notas dos alunos. E essa atitude me fez pensar. Por que a primeira coisa que fiz foi olhar o panorama das notas dos alunos? Será que mesmo estudando sobre avaliação formativa ainda não tenho, em mim, muito de um professor conteudista e que fica feliz se as notas dos alunos forem boas, acima da média? São reflexões que me acompanharão ao longo deste ano letivo, ao longo da realização das futuras avaliações. (Diário após Avaliação 2).

O excerto destacado demonstra mais um momento de reflexão crítica sobre minha prática de ensino e avaliativa. Nele, relato autoquestionamentos sobre minha atitude de olhar

³⁷ Para Dewey, o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é suprir o professor com meios adequados de comportamento para enfrentar situações. Segundo o estudioso, quando surge uma situação difícil ou com um grau de perplexidade, pode-se contorná-la ou enfrentá-la e assim começar a observar para analisarmos as condições.

as notas dos alunos no diário eletrônico no momento da correção das avaliações. O fato de me dar conta dessa atitude trouxe indagações acerca de minha prática. E foi por esse motivo que perguntei a mim mesma: “Por que a primeira coisa que fiz foi olhar o panorama das notas dos alunos? Sem resposta, pelo menos naquele momento, ainda me questionei: “Será que mesmo estudando sobre avaliação formativa ainda não tenho, em mim, muito de um professor conteudista e que fica feliz se as notas dos alunos forem boas, acima da média?”

Essas indagações me levam a concluir que o sistema de avaliação somativa ou classificatória ainda se faz muito presente na prática dos professores, que trazem consigo muitos anos de um sistema tradicional baseado em julgamento, pois, a meu ver, a nota nada mais é do que um julgamento.

Em outras palavras, ainda que, como professora pesquisadora, estude sobre avaliação formativa acabo, assim como muito professores, cedendo à necessidade verificar se as notas dos alunos estão acima da média, algo que me deixa feliz. Por um lado, questiono sobre o fato de me sentir realizada ao ver notas acima da média e, por outro, me indago se isso faz com que, em minha prática, eu me torne menos envolvida com a avaliação formativa. De qualquer forma, isso significa que sou uma professora que reflete criticamente sobre a prática, pois essa ação “se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

c) No diário da Avaliação 4

No diário que antecede à quarta avaliação, há mais um exemplo que mostra que faço reflexão sobre minha prática. Nele narro:

Parece-me importante continuar abordando sobre estes dois temas porque fazem parte do nosso cotidiano e temos visto, cada vez mais, os resultados desastrosos resultantes de práticas discriminatórias e de uso de drogas. Parece-me importante propor aos alunos uma oportunidade de fazê-los pensar um pouco mais acerca destes assuntos, tão presentes em nossa sociedade atual, principalmente envolvendo os jovens, assim como meus alunos. (Diário que antecede Avaliação 4).

Nesse trecho, exponho que me parece muito relevante prosseguir abordando os temas “discriminação” e “drogas”, discutidos em aulas anteriores e, por isso, propus uma atividade avaliativa em que os alunos pudessem se expressar ainda mais, mostrando exemplos que eles desejassem expor, ou seja, demonstro em minha prática que consigo enxergar que se integra ao meu trabalho docente proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre a realidade da

sociedade em que vivemos. Mais que isso, não é apenas porque o tema e conteúdo aparecem no livro didático que eu os coloco em cena na sala de aula, penso que o faço porque me parece “importante propor aos alunos uma oportunidade de fazê-los pensar um pouco mais acerca destes assuntos, tão presentes em nossa sociedade atual, principalmente envolvendo os jovens, assim como meus alunos”.

Acredito que essa postura crítica da qual me invisto se deve ao fato de eu ter consciência de que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), auxiliar os alunos na criação de novas possibilidades de produção e construção de conhecimento.

No diário redigido após a avaliação, também constato um momento de reflexão crítica sobre minha prática de ensino e avaliativa:

Outra coisa que me chamou a atenção foi que uma das alunas, em seu diário, escreveu que além da avaliação como foi feita, gostaria também de ter oportunidade de, em sala de aula, poder discutir com toda a turma sobre os temas que foram abordados porque ela acha muito importante. Confesso que eu não tinha pensando em fazê-lo, mas, quando li isso no diário, considerei e, na aula seguinte, foi o que fiz: comentamos sobre o resultado dos trabalhos realizados, falei da sugestão vinda a partir do diário da referida aluna e passamos a discutir sobre tudo o que eles haviam apresentado. Foi um momento muito produtivo para mim e para a turma. (Diário após Avaliação 4).

No fragmento em questão, relato ter lido no diário de uma das alunas que, para ela, “além da avaliação como foi feita, gostaria também de ter oportunidade de, em sala de aula, poder discutir com toda a turma sobre os temas que foram abordados”. A partir desse posicionamento da aluna, eu me deparei pensando que, antes de ler o diário, não pensava nessa possibilidade.

Em minha programação, os alunos, além das aulas, teriam oportunidade de se expressarem apenas por meio da elaboração da campanha, mas após a colocação da aluna, pensei e tomei a decisão de, mais uma vez, voltar ao assunto. E foi o que fiz. Na aula seguinte, falei sobre a sugestão da referida aluna e passamos a comentar sobre todos os temas abordados nas campanhas institucionais publicitárias. Essa volta na programação foi muito produtiva e significativa, pois, conforme expressei, “foi um momento muito produtivo para mim e para a turma”.

O fato de eu tomar a decisão de voltar ao que havia programado mostra duas situações: eu não pensava estender o tema após a avaliação, ou seja, parece que nessa atividade avaliativa, não pensava dar um *feedback* aos alunos, o que não aconteceu nas

demais avaliações, como foi exposto nas análises anteriores; e que faço reflexão crítica sobre minha prática de ensino e avaliativa, visto ficar evidente que, após ler o disposto pela aluna, reconheci que faltava algo na atividade, voltei atrás e a reprogramei, de maneira que resultou mais significativa para os alunos.

Por fim, ao reprogramar meu planejamento a partir da sugestão da aluna, percebi estar aberta “a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 47).

d) No diário da Avaliação 5

Finalmente, no diário que antecede à quinta avaliação, relatei:

A segunda avaliação do terceiro trimestre surgiu a partir de uma apresentação da professora orientadora da unidade curricular Projeto Integrador do 2º ano do curso integrado de Alimentos, exatamente a turma participante da minha pesquisa de Doutorado. A referida apresentação aconteceu em um curso, do qual fazemos parte a professora e eu, intitulado “1º Ciclo de Estudos Reflexivos: A Docência na Educação Profissional e Tecnológica”. (Diário que antecede Avaliação 5).

O excerto acima também confirma que faço reflexão acerca de minha prática de ensino e avaliativa também fora da sala de aula. Nesse trecho, elucidei que a ideia para a quinta avaliação surgiu a partir do encontro com minha colega professora orientadora de uma unidade curricular técnica no curso *1º Ciclo de Estudos Reflexivos: A Docência na Educação Profissional e Tecnológica*, curso de formação continuada que participávamos.

Em outras palavras, o excerto supramencionado mostra que faço reflexão de minha prática também fora do contexto da sala de aula, já que faço parte de um curso que trata exatamente da temática reflexão docente na própria instituição de ensino onde trabalho, junto com outros colegas professores. Como participante desse ciclo de estudos sobre a prática docente na educação profissional e tecnológica, aplico, em minha prática de ensino e avaliativa, o entendimento de “que o processo de reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações” (MENDES, 2005).

Dessa forma, confirma-se, pelas análises dos meus diários, que a reflexão sobre a prática, tanto de ensino, quanto avaliativa, faz parte de meu trabalho com os alunos.

Após analisar as três categorias criadas a partir dos diários das alunas participantes da pesquisa, bem como analisar as três categorias criadas a partir dos diários escritos por mim, antes e após as avaliações, encerro não apenas esse capítulo, mas os dois capítulos de análise.

A seguir, passo a apresentar as considerações finais acerca desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Revisitando meu percurso

Começo a escrever essas considerações registrando que a presente pesquisa foi muito importante para mim como pesquisadora e como profissional da área de educação.

Desde que me vi inserida no contexto de ensino, como professora de LE, em um instituto de idiomas, no ano de 1997, vejo-me cada vez mais comprometida, não só com o ensino de LAd., mas, principalmente, como educadora, que anseia por uma educação de qualidade.

Sou professora de LE como LAd. há 24 anos. Comecei a ministrar aulas por acaso, uma vez que não estava em meus planos a carreira docente. Explico-me: estava no final do primeiro semestre escolar do ano de 1997, quase terminando o antigo 3º Colegial, atual Ensino Médio, quando recebi um telefonema (sim, naquela época o telefone fixo tocava na casa das pessoas). Do outro lado da linha estava a diretora de um instituto de idiomas famoso em minha cidade, convidando-me a conhecer sua escola. Fiquei intrigada e a curiosidade, tão natural em mim, me levou até lá.

Conversamos. Na conversa, ela me mostrou a intenção de implementar ali o ensino de língua espanhola além da inglesa já trabalhada na escola havia um bom tempo. Disse-me que eu havia sido indicada por ser uma boa aluna no curso que fazia e convidou-me a preparar uma aula didática, uma espécie de aula-teste. Naquele momento, pensei não ser essa uma boa ideia, pois não tinha didática alguma. Aos 17 anos de idade, terminando o Ensino Médio, não sabia dar aulas, aliás, eu não sabia sequer para qual curso universitário iria me inscrever no vestibular.

Fui sincera com a diretora pedagógica e disse que a escola era conhecida e que, talvez, fosse melhor encontrar um professor com experiência. Para minha sorte, ela ignorou essa informação e insistiu para que eu preparasse a aula-teste e a apresentasse. Em seguida, mostrou-me o material didático que seria adotado, dizendo que eu poderia levá-lo para casa para preparar a aula didática e assim o fiz.

De lá até os dias atuais, passaram-se 24 anos de minha carreira docente e, graças à insistência daquela diretora pedagógica, celebro cada dia 15 de outubro, dia do professor. Alegro-me com as conquistas de meus alunos e me preocupo ao me deparar com alguma situação difícil, algo muito comum para aqueles que se dedicam ao ensino. Também me irrita quando, por algum motivo, sou afrontada por algum aluno, mas sempre me emociono quando

consigo fazer a diferença na vida deles, pois eles me motivam a querer fazer mais e melhor do que faço e a ser melhor do que sou.

Desde aquele início, em 1997, até hoje, continuo buscando aperfeiçoamento e conhecimento, uma vez que estou cada vez mais envolvida com o contexto de sala de aula. Com muita alegria (não gosto do termo orgulho), fui professora em institutos de idiomas e ensinei a muitas pessoas a língua que me é tão cara. Tive alunos que eu considerava privilegiados por poderem pagar por um curso de línguas adicionais em escolas especializadas. Ali conheci muitas pessoas, de idades e vidas diferentes, e aprendi muito com várias delas.

Aquela experiência inicial, como professora, me fez tomar a decisão de, em 1998, cursar Letras na Universidade Federal de Uberlândia, pois havia me encontrado e dar aulas era o que queria mesmo fazer. Dali por diante, abracei toda oportunidade que surgiu.

Depois de anos ensinando em institutos de idiomas, estar licenciada em Letras desde o final de 2003 e tendo feito muitos cursos de LE, em meados de 2004 fui ministrar aulas em uma faculdade em outra cidade. Ali trabalhei com alunos do curso superior em Secretariado Executivo, até que tive oportunidade de ser aprovada em um processo seletivo para ministrar aulas em uma faculdade particular de minha cidade natal, desta vez, no curso de Letras. Isso aconteceu no início do ano de 2006.

Trabalhar em um curso de formação de professores me ensinou muito porque me desafiou a entrar em contato com uma realidade que desconhecia até então. Em determinado semestre me atribuíram uma unidade curricular “Prática de Ensino” ou, como era chamada à época, “Estágio Supervisionado em Língua Espanhola”.

Depois das primeiras semanas de aula, começou a me incomodar o fato de estar ali, assumindo o papel de professora formadora, ministrando aula em um curso de formação de professores, à frente de uma unidade curricular de prática de ensino e orientando alunos/as que iriam cumprir estágio em escolas de Ensino Fundamental e Médio, o fato de não conhecer, na prática, a realidade de ensinar LE nesses dois níveis de ensino. Essa lacuna me fez desejar conhecer essa realidade. Ministrando aulas de LE nesses níveis de ensino, fui ganhando segurança e experiência, passando a falar a partir da minha vivência.

Ainda acerca dos diferentes momentos de minhas vivências docentes, em 2009, fui aprovada em concurso público como professora da rede pública federal de ensino e, no início do ano de 2010, comecei, então, uma nova etapa em minha jornada docente.

Depois de sete anos como professora do Ensino Médio Técnico, e já tendo terminado uma pesquisa de mestrado com professores formadores em um curso de formação de

professores, vislumbrei a oportunidade de continuar minha eterna busca por conhecimento e melhoria, por meio dos estudos de Doutorado, desta vez, investigando minha prática avaliativa com a colaboração de meus alunos.

Minhas vivências como professora têm me levado ao enfrentamento com o desconhecido, a aprender com cada obstáculo que surge, e à certeza de que cada um deles me fez e faz crescer e querer buscar mais conhecimento para viver os desafios tão importantes que me construíram e continuam me construindo.

Em suma, para esta tese, optei por escrever sobre meu percurso nas Considerações Finais e, não na Introdução, como é o mais comum, porque, para mim, é mais significativo, neste momento em que concluo mais essa etapa de minha vida acadêmica, poder reviver minha trajetória como professora, como professora pesquisadora e como constante caminhante, que constrói seu próprio caminho pelas estradas do ensino e da aprendizagem, porque, como já dizia o poeta espanhol Antonio Machado, “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

6.2 O que mostram os dados analisados

Nesta seção, tecerei algumas reflexões sobre a investigação realizada. Para tanto, retomarei as perguntas de pesquisa e as respostas encontradas. Em seguida, recobrarei as análises das categorias criadas para comprovar a tese que defendo. Finalmente, farei algumas considerações acerca das dificuldades encontradas durante esse percurso e mostrarei as possíveis contribuições desta investigação para o campo da LA, principalmente, para o campo do ensino-avaliação-aprendizagem de LE e de minhas pretensões de trabalhos futuros.

6.2.1 Acerca dos objetivos, das perguntas de pesquisa e das respostas encontradas

Para esta pesquisa, propus-me a investigar sobre minha prática de ensino e avaliativa no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, bem como sobre a importância da reflexão crítica e da autonomia na aprendizagem dessa LAd. no Ensino Médio, no IFTM - *Campus* Uberlândia, uma escola pública federal do interior de Minas Gerais, considerando os meus posicionamentos como professora pesquisadora que ministra aulas desta LAd., assim como os dos alunos envolvidos.

A partir das análises interpretativas realizadas, levando em consideração os relatos inicial (RI) e final (RF) redigidos pelas alunas, bem como os diários redigidos por elas e por mim, professora pesquisadora, busquei alcançar meus objetivos específicos, que foram:

- a) identificar e analisar que representações os alunos demonstram em seus relatos e diários sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem, levando em consideração a reflexão crítica e a autonomia em seu processo de aprendizagem;
- b) identificar e analisar as representações que, como professora pesquisadora, demonstro em meus diários acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, por meio da reflexão crítica, realizada por mim, em minha prática avaliativa na aula dessa LAd.;
- c) mediante as representações encontradas em meus diários e nos relatos e diários dos alunos, analisar de que forma essas representações influenciam no processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

No propósito de alcançar esses objetivos, procurei responder às perguntas de pesquisa descritas a seguir.

6.2.1.1 A primeira pergunta de pesquisa

A primeira pergunta de pesquisa – *Que representações os alunos demonstram em seus relatos e diários sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem, levando em consideração a reflexão crítica e a autonomia em seu processo de aprendizagem de língua espanhola?* – teve como fonte de dados o RI e o RF sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, escrito pelos alunos antes e ao final do ano letivo, e também seus diários redigidos após as avaliações de LE.

Para respondê-la, mobilizei autores que considero relevantes em suas áreas de estudo e pesquisa. Sobre o ensino e a aprendizagem de língua espanhola no Brasil, Demo (1999), Zolin-Vesz (2013), Jordar (2013) e Almeida Filho (2015). Sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e o conceito de representação, evoquei Bronckart (1997), Celani e Magalhães (2002), Rego (2002), Matencio (2007) e Rodrigues e Kersch (2013). Sobre reflexão e reflexão crítica, busquei respaldo em Van Manen (1997), Liberali (2012) e Machado (1998). Sobre avaliação da aprendizagem, recorri a Gadotti (1984), Haydt (1991), Bloom Hastings e Madaus (1993), Perrenoud (1999), Álvarez Méndez (2002), Luckesi

(2002), Vasconcellos (2006), Villas Boas (2009), Fernandes (2009), Catani e Gallego (2009) e Felice (2013). Por fim, sobre autonomia, busquei respaldo em Meighan e Roberts (1986), Freire (1996; 2011) e Vieira (1998).

Após as análises interpretativas, foi possível notar que os registros das alunas, ao longo do ano letivo, mostraram três representações em comum no que tange ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE.

A primeira representação é a de que *o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dá por meio de vocabulário*. A segunda foi a de que *o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE é diferenciado e proporciona aprendizagem significativa*. E a terceira e última representação mostrados pelos escritos das alunas foi a de que *o processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a de Língua Espanhola, é sempre o mesmo ou é muito parecido e insuficiente para uma aprendizagem significativa*.

Com relação à primeira representação pude perceber, a partir do RI das alunas, que elas já traziam a ideia de que ensinar e aprender LE é ensinar e aprender vocabulário de LE. A representação permaneceu ao longo do ano letivo, como se pôde verificar nos diários redigidos após as avaliações. E, por fim, o RF escrito no final do ano também mostrou permanência da representação.

Esse resultado suscitou em mim questionamentos. Voltei, então, a analisar meus diários redigidos antes e após as avaliações realizadas pelas alunas e encontrei registros como: “será uma atividade simples, [...] além da oportunidade de verificar seus conhecimentos de forma concentrada, pois ao ler uma história inteira entramos em contato com o vocabulário conhecido e desconhecido, aspectos gramaticais contextualizados” (Diário anterior avaliação 3); “Talvez alguns alunos não se sintam muito motivados porque será uma atividade que exigirá tempo para fazer a leitura, pesquisar as palavras desconhecidas, quando necessário para entender o texto” (Diário anterior avaliação 3). Esses dois trechos mostraram que eu também, como professora, em alguns momentos, foco na ideia de que ensinar e aprender LE é ensinar e aprender vocabulário de LE.

Por outro lado, também encontrei em meus diários o seguinte registro: “Pude notar que os alunos perceberam que uma avaliação não necessariamente precisa focar apenas em vocabulário, gramática e afins, que uma avaliação pode trazer momentos de muita reflexão e oportunidade de problematizar” (Diário após avaliação 4).

Dessa forma, concluo que, ao longo do ano não me dei conta de que as alunas e eu mesma trazíamos esse foco em vocabulário. Pelas análises realizadas, percebi que as alunas

trazem muito mais que eu essa representação, porém meus registros a demonstraram também. Assim, a questão que problematizo é que, ao longo do ano letivo em que se realizou a coleta de dados, não me dei conta disso e, portanto, não tive oportunidade de fazer nada a respeito.

Independentemente de não ter tido essa oportunidade, creio que como professora poderia ter trabalhado mais e reforçado que aprender e ensinar LE vai muito além de ensinar e aprender vocabulário de LE. Creio que poderia tê-lo feito, por exemplo, enfatizando muito mais a respeito das outras duas representações que o material das alunas apresentou.

Com relação à segunda representação, creio que as alunas detectaram que “o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE é diferenciado e proporciona aprendizagem significativa” porque encontraram nas aulas de LE aprendizagem mais de acordo com a sua própria realidade, com o seu contexto social, uma vez que ensinar e aprender deve, cada vez mais, estar atrelado às interações sociais (REGO, 2002).

Segundo o autor, essas interações são uma “condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas”, interações que lhes proporcione “o confronto dos pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum” (REGO, 2002, p. 110).

Finalmente, a respeito da terceira e última representação apresentada nos escritos das alunas ficou evidente que “o processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a de língua espanhola é sempre o mesmo ou é muito parecido e insuficiente para uma aprendizagem significativa”. O que confirma que o trabalho de ensino e de avaliação de LE resultou em aprendizagem que permanece porque “proporciona o aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender” (MACHADO, 1998, p. 49).

6.2.1.2 A segunda pergunta de pesquisa

A segunda pergunta de pesquisa – *Que representações, como professora, demonstro em meus diários acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem, por meio da reflexão crítica realizada por mim, em sua prática avaliativa em sala de aula de língua espanhola?* – teve como fonte os diários escritos por mim antes e após as avaliações.

Para respondê-la, respaldei-me em Bronckart (1997), Celani e Magalhães (2002) para tratar do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e o conceito de representação. Acerca da

reflexão e da reflexão crítica recorri a Dewey (1979), Shön (1983), Liberali (1996), Machado (1998) e Mendes (2005). Sobre a avaliação da aprendizagem mobilizei Haydt (1991), Bloom, Hastings e Madaus (1993), Lussier e Turner (1995), Perrenoud (1999), Álvarez Méndez (2002), Luckesi (2002), Fernandes (2009), Villas Boas (2009; 2012) e Felice (2011). Por fim, sobre autonomia recorri a Freire (1996) e Vieira (1998).

As análises interpretativas dos meus registros foram divididas em duas partes: antes das avaliações e depois das avaliações. Os diários escritos antes das avaliações mostraram duas representações: a de que “como professora pesquisadora, acredito que os alunos vão gostar das avaliações ou que eles vão se sair bem nas avaliações”, o que significa acreditar que os alunos aprenderão LE por meio das atividades avaliativas; e a de que “é importante que alunos e professora trabalhem juntos”.

Os diários escritos após as avaliações também mostraram duas representações: a primeira, a de “quando os alunos gostam das avaliações, me sinto satisfeita” e essa satisfação está relacionada à ideia de que os alunos demonstram que aprenderam LE; a segunda é a de que “para mim, é importante que alunos e professora trabalhem juntos”.

Sobre a primeira representação mostrada nos diários anteriores às atividades avaliativas, ficou evidente que, “como professora, acredito que os alunos vão gostar das avaliações” pelo fato de eu pressupor que, a partir delas, eles aprenderão LE. Essa representação foi confirmada porque evidenciei que, ao preparar as referidas atividades avaliativas, faço isso considerando tais atividades como um importante e eficaz instrumento de aprendizagem de LE, de forma a proporcionar aos alunos o envolvimento e a participação ativa na construção social do conhecimento dessa LAd. e nos processos cognitivos sociais e culturais no âmbito da sala de aula.

Pude asseverar que o faço porque, para mim, “a avaliação deve estar sempre, e em todos os casos, a serviço dos protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e, especialmente, a serviço dos sujeitos que aprendem” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 16).

Uma vez constatado tal fato nos diários posteriores às atividades avaliativas, ficou comprovado que “quando os alunos gostam das avaliações, me sinto satisfeita” e essa satisfação se deu porque os alunos demonstraram seu aprendizado da LAd.

Sobre a segunda representação, nos diários que escrevi antes e depois das atividades avaliativas, pude constatar ser realmente importante para mim que professora e alunos trabalhem juntos, em parceria, e assim o é porque o processo de ensino e de aprendizagem acontece ao mesmo tempo e não de forma separada. Por meio da nossa vivência de professora e alunos, pude perceber que ensinar não está em um patamar acima e aprender em um patamar

abaixo. Ao contrário disso, compreendi que “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 1996, p. 24), o que reforça, para mim, o entrelaçamento entre ensinar e aprender, pois esse importante processo é como uma moeda que, para existir e apresentar valor, tem que ter (e tem) dois lados.

6.2.1.3 A terceira pergunta de pesquisa

A terceira pergunta de pesquisa – *De que forma as representações encontradas em meus diários de professora pesquisadora e nos relatos e diários dos alunos influenciam no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola?* – teve como fonte de dados o RI e o RF sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, escrito pelos alunos antes e ao final do ano letivo, e também seus diários redigidos após as avaliações de LE. Também como fonte, os diários escritos por mim antes e após as avaliações.

Para respondê-la, dividi-la-ei em duas partes. Na primeira, responderei à questão: *De que forma as representações encontradas nos relatos e diários dos alunos influenciam no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola?*; na segunda parte, responderei à questão: *De que forma as representações encontradas em meus diários de professora pesquisadora influenciam no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola?* Sendo assim, passemos à primeira parte.

a) As representações encontradas nos relatos e diários dos alunos influenciam no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola da seguinte forma:

Com relação aos textos das alunas, a representação 1 – “o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dá por meio de vocabulário”, influenciou para que elas se dedicassem a aprender mais vocabulário em cada uma das avaliações propostas.

As três alunas se mostraram empenhadas a aprender, principalmente, nas avaliações em que deveriam elaborar um texto, de forma autoral, como a campanha institucional (atividade avaliativa 4) e o folheto de apresentação do novo produto alimentício criado (atividade avaliativa 5); na avaliação em que deveriam fazer a leitura de um livro (atividade avaliativa 3); na avaliação em que teriam que ler e selecionar um poema (atividade avaliativa 1); e na avaliação envolvendo compreensão de texto, gramatical e escrita (atividade avaliativa 2).

Sabe-se pelos estudos acadêmicos publicados e pelas experiências próprias e alheias que, quando nos predispomos a aprender uma LAd., é muito importante aprender vocabulário para se comunicar, para se expressar escrita e oralmente. Nesse aspecto, as análises dos registros das alunas mostram que essa aprendizagem aconteceu, porém é importante destacar que outros aspectos, como culturais, gramaticais, práticas auditivas e escritas, além de refletir criticamente sobre o lugar que essa língua ocupa em nossa sociedade, também fazem parte da aprendizagem de uma LAd.

Parece-me interessante destacar essa representação quando, na maioria das vezes, o que se vê em muitas pesquisas, e até mesmo pelos depoimentos de muitos professores, são resultados que mostram que o aspecto gramatical se sobressai nos espaços de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, e esta pesquisa apontou, claramente, que as alunas demonstraram que ensinar e aprender LE está intimamente conectado ao ensinar e aprender o vocabulário dessa língua.

Talvez as avaliações propostas por mim possam ter contribuído para que essas representações se mantivessem ativas até o final do ano letivo e isso me pareceu positivo. No entanto, é necessário ressaltar que não é com apenas um dos aspectos que se aprende significativamente uma LAd., ao contrário disso, a aprendizagem se dá a partir de uma associação ou junção de vários aspectos.

Por outro lado, embora os documentos escritos pelas alunas tenham mostrado a representação de que “o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE se dá por meio de vocabulário”, no RI no RF redigidos no início e no final do ano letivo, essa representação manteve-se ao longo do ano. Ou seja, a mesma representação mostrada no início da pesquisa não se alterou ao fim dela, não houve desenvolvimento no que se refere ao ensino e aprendizagem de LE. Problematizo essa questão porque, analisando o meu lugar e o meu papel nesse processo, percebo nitidamente que eu poderia ter feito algo para modificar tal situação.

Em minha opinião, não há nenhum problema no fato de o RI das alunas ter mostrado essa representação, o que questiono é o fato de que a representação continuou até no momento da escrita do RF, sem eu ter feito nada a respeito. Diferente disso, analisando mais a fundo meus próprios diários, reconheci neles essa representação, ou seja, de minha parte, também essa ideia está incutida. Asseverei que o faço bem menos que as alunas, porém o faço.

Assim como assinalei ao responder à primeira pergunta de pesquisa, registro que poderia ter trabalhado no sentido de reforçar que aprender e ensinar LE vai além de ensinar e aprender vocabulário. Creio que poderia tê-lo feito, por exemplo, enfatizando muito mais as

outras duas representações apresentadas no material apresentado pelas alunas. O fato de não feito essa interferência não me deixa confortável, mas não posso voltar no tempo para fazê-la. Entretanto, a partir do momento em que percebi isso, trouxe à tona a reflexão sobre a reflexão na ação, difundido por Schön (1983). Certamente trabalharei de outra forma com novas turmas.

Sobre as representações 2 – o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE é diferenciado e proporciona aprendizado significativo – e 3 – “o processo de ensino-avaliação-aprendizagem (principalmente a avaliação) das demais unidades curriculares, que não a Língua Espanhola, é sempre o mesmo ou é muito parecido e insuficiente para uma aprendizagem significativa” – influenciaram, principalmente, na percepção das alunas sobre o que estava acontecendo no tocante à sua aprendizagem de LE. Para mim, ao se darem conta desses acontecimentos, as alunas evidenciam que, além de aprender LE, elas foram incentivadas a refletir sobre o processo de aprender LE e, mais que isso, foram levadas a perceber que uma avaliação vai muito além de uma atribuição de nota ou de conceito (HAYDT, 1991; LUCKESI, 2002).

Em suma, as alunas deixaram claro sua percepção sobre o fato de que as avaliações das demais unidades curriculares fizeram o percurso tradicional (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1993; VILLAS BOAS, 2009), aquele que exige apenas que o aluno pratique a memorização de conteúdo para que ele tenha condições de tirar nota considerável e, finalizada a sua realização, o conteúdo caminha para o esquecimento.

Já com relação às avaliações de LE, as análises mostraram que as atividades andaram na contramão do viés tradicional, isto é, ajudaram a “garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento” (VASCONCELLOS, 2006) e, por isso mesmo, oportunizaram melhor aprendizagem.

b) As representações encontradas em meus diários influenciam no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola da seguinte forma:

As representações 1 – “como professora pesquisadora, acredito que os alunos vão gostar das avaliações ou que vão se sair bem nas avaliações” –, ou seja, acredito que os alunos aprenderão LE por meio delas, mostrada nos diários escritos antes das atividades avaliativas, e “quando os alunos gostam das avaliações propostas, me sinto satisfeita” porque percebo neles o interesse por aprender LE, mostrada nos diários redigidos depois das atividades avaliativas,

influenciaram-me a seguir empenhada em proporcionar aos alunos oportunidade de aprendizagem de LE por meio das avaliações.

Essa representação, mostrada nos diários anteriores às avaliações, a meu ver, mostra que acreditei e fiz meu trabalho como professora de forma que os alunos aprendessem a LAd. e, em função disso, pudessem conseguir um bom resultado de aprendizagem nas avaliações. Essa representação coaduna também com a mostrada nos diários posteriores às avaliações.

Por outro lado, ela pode também expressar que crio expectativas com relação ao bom resultado das avaliações de meus alunos e nem sempre essas expectativas se dão de forma a perceber a aprendizagem deles satisfatoriamente. O que pode ser um problema, porque sabemos, a partir de experiências, que nem sempre a aprendizagem acontece em um primeiro momento, assim como podemos nos dar conta de que nossa forma de ensinar pode não surtir o efeito esperado e essas expectativas podem resultar em frustração.

Finalmente, a representação 2 – “para mim, é importante que alunos e professora trabalhem juntos” –, mostrada nos diários redigidos antes e depois das avaliações, influencia na forma como percebo a mim e ao lugar que ocupo no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE.

Como se pôde confirmar nas análises, como professora pesquisadora, não me enxergo ocupando o topo desse processo, ao contrário, me reconheço como parte conjunta. Ficou evidente que, para mim, “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23), isto é, o ensino de LE não se dissocia da aprendizagem de LE. Existem duas partes importantes que são professor e alunos, e essas partes “se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 23) para que o ensino e a aprendizagem aconteçam. Nesta tese, esses dois lados são permeados por uma terceira parte – a avaliação –, formando, assim, a tríade ensino-avaliação-aprendizagem. Nela, a avaliação ocupa o lugar que lhe cabe, ou seja, faz parte do percurso do ensino e aprendizagem e, por isso, aparece integrada, no meio do processo e não ao fim dele.

6.2.2 Acerca das avaliações propostas e realizadas

As cinco avaliações realizadas foram: 1) Produção de texto: análise de um poema escrito por um poeta de língua materna espanhola; 2) Prova de compreensão de leitura e compreensão gramatical: texto, interpretação de texto, pronomes possessivos e pronomes demonstrativos; 3) Leitura do livro *Vacaciones al sol*: a) exercício escrito de verificação de leitura; e b) jogo de perguntas sobre a história do livro; 4) Elaboração de uma campanha

institucional com macro temas: a) discriminação; b) drogas; e 5) Avaliação interdisciplinar com Projeto Integrador: elaboração de um folheto apresentando novo produto alimentício.

As análises mostraram que, de acordo com Camila, Nair e Alice, as cinco atividades propostas foram consideradas bons instrumentos avaliativos. Segundo as alunas, foram atividades interativas, divertidas, significativas e que proporcionaram aprendizagem de LE.

Acredito que elaborei avaliações que coadunam com os dizeres de Fernandes (2009, p. 55), que afirma: “os professores [...] devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação”. Porém, a partir das análises, percebi que, com relação à avaliação 3, poderia ter trabalhado de forma diferente: manteria a primeira parte, qual seja, o exercício escrito de verificação de leitura, porém, o jogo de perguntas sobre a história do livro, poderia ter acontecido com questões diferentes das apresentadas no exercício escrito, dessa forma, os alunos teriam oportunidade de ter seus conhecimentos ampliados.

Finalmente, com relação aos instrumentos avaliativos, Fernandes (2009, p. 55) declara que “a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem” e é o que se pôde ver no percurso feito durante as análises. Em outras palavras, houve uma integração entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem de LE, e o resultado foi que as avaliações realizadas ao longo do ano letivo foram instrumentos que proporcionaram aprendizagem de LE.

6.2.3 *Acerca das categorias e da tese que defendo*

Após as análises das representações para responder às perguntas de pesquisa, analisei as categorias criadas e que foram fundamentais para a comprovação da tese que defendo nessa investigação. Para tanto, a partir dos registros escritos pelas alunas, foram criadas três categorias, a saber: 1) *Reflexão crítica no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*; 2) *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*; e 3) *Aprendizagem por meio da avaliação de LE*. Também foram criadas três categorias a partir dos meus registros: 1) *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*; 2) *Aprendizagem por meio da avaliação de LE*; e 3) *Reflexão crítica sobre a prática de ensino e avaliativa de LE*. Passemos, às considerações sobre as categorias.

6.2.3.1 A primeira categoria a partir dos escritos das alunas

Quanto à primeira categoria, as três alunas se mostraram crítico-reflexivas e, paulatinamente, foram demonstrando reconhecer seu papel como parte integrante e ativa do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, além de sua importância na prática.

Camila, por exemplo, trata seu aprendizado de LE de maneira crítico-reflexiva ao chegar à conclusão de que não precisava de notas para avaliar seu aprendizado. A aluna reflete criticamente sobre suas dificuldades e consegue detectar os obstáculos que impediram melhor desempenho nas atividades avaliativas e em seu aprendizado. Ela mostra consciência de seu papel como aluna e envolvimento com sua aprendizagem, porém, em um momento específico, toma exclusivamente para si a responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem caso o resultado da avaliação não seja o almejado, isentando-me da responsabilidade que me cabe como professora.

A estudante se mostrou crítico-reflexiva também ao demonstrar capacidade de perceber que a aprendizagem não ocorre da mesma forma para todos ao ressaltar que o aprendizado de LE pode ter acontecido de forma eficiente e significativa para ela, mas para outros alunos não. E também que ela pode ter facilidade para aprender espanhol e os colegas podem ter facilidade para aprender conteúdos de outras unidades curriculares.

Nair demonstra ser crítico-reflexiva ao rever seu percurso de aprendizagem de LE durante o ano e perceber que evoluiu bastante no que se refere à aprendizagem de LE, ainda que essa não seja uma de suas unidades curriculares preferidas. A aluna mostra-se crítico-reflexiva também ao conseguir perceber que as avaliações das outras unidades exigiram dela apenas uma memorização de conteúdo para obter nota, não sendo trabalhadas de modo a aprender significativamente, ao contrário do que aconteceu com as de LE.

A aluna apresentou reflexão crítica também ao reconhecer seu avanço com relação à aprendizagem quando, em um primeiro momento, acreditou não ser capaz de entender o enredo do livro que deveria ser lido, mas, ao finalizar a leitura dele, concluiu que estava equivocada, pois conseguiu compreender a obra.

Alice também demonstra que faz uso de práticas crítico-reflexivas no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, ao questionar procedimentos que lhe parecem negativos nesse processo, como, por exemplo, seu estado de preocupação e nervosismo na realização de avaliações de outras unidades curriculares, algo que não se dá em relação às avaliações de LE, bem como perceber que avaliações que exigem apenas memorização de conteúdo não proporcionam aprendizado significativo e, a partir disso, ela o problematiza.

As alunas demonstram que a aprendizagem de LE acontece de forma crítico-reflexiva, porque, conforme menciona Liberali (2012), durante o processo de avaliação-aprendizagem há um momento de transformação da ação. Camila valida isso a partir do momento em que compreende que, caso não esteja aprendendo LE, ela precisa se dedicar um pouco mais ao conteúdo para, então, aprender mais e melhor.

Nair valida a transformação da ação, juntamente com seu grupo, ao tratar da questão da homofobia. A aluna e seu grupo criticam a realidade e traçam estratégias a fim de promover transformação social (LIBERALI, 2012). Estratégias visando fomentar a transformação social também acontecem quando Nair registra que os componentes de seu grupo de trabalho querem contribuir para o fim da homofobia e mostrar para a sociedade que os homossexuais são seres humanos como todos nós.

Por fim, Alice também valida a transformação da ação ao mostrar ser capaz de detectar, na avaliação, o ponto mais difícil de uma situação de aprendizagem, não desistir e encontrar uma forma de seguir adiante, recorrendo ao que havia estudado em sala de aula, com a professora e os colegas e, por iniciativa própria, chegar à conclusão de que poderia fazer uso do dicionário para ter condições de realizar a atividade e, assim, aprender um pouco mais sobre LE.

Dessa forma, as três alunas se mostraram crítico-reflexivas em seus registros escritos, principalmente nos diários redigidos após as atividades avaliativas que realizaram. Neles, elas se posicionaram acerca do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, corroborando, assim, para que a avaliação e, principalmente, “a autoavaliação e a reflexão” possam contribuir para “levar o estudante à autonomia na aprendizagem, pois fazem com que ele se sinta sujeito de seu processo” (FELICE, 2005, p. 37).

6.2.3.2 A segunda categoria a partir dos escritos das alunas

Com relação à segunda categoria, foi possível confirmar que as alunas demonstram, em parte e de forma diferente, que a autonomia está presente no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE do qual fazem parte.

Em um primeiro momento, pode parecer que Camila demonstre autonomia para sua aprendizagem ao tomar a decisão de fazer sozinha a avaliação proposta para ser realizada em grupos, arcando com todas as etapas para realizá-la. Porém, em uma análise mais profunda, a deliberação da aluna pareceu mais uma questão de dificuldade em suas relações interpessoais junto à turma. No entanto, tenho que considerar que, enquanto os demais alunos, ao

trabalharem em grupos, tiveram a possibilidade de compartilhar e dividir ideias, Camila se propôs a elaborar e concretizar, sozinha, todas as etapas exigidas para a avaliação em questão. Importa fazer essa ressalva porque, para mim, a decisão tomada lhe trouxe dificuldades, que, no decorrer do processo, a aluna conseguiu superar.

Ela toma seu turno no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, em um primeiro momento, com autonomia, ao deixar clara a necessidade de se dedicar para aprender espanhol, assim como ela o fez, o “suficiente para ir além dos seus obstáculos”. Em outros termos, é preciso que o próprio aluno gerencie sua aprendizagem, que ele seja “sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber” (VIEIRA, 1998, p. 38). Em outro momento, no entanto, essa dedicação pode não ser considerada uma atitude de autonomia, já que ser autônomo é uma prática que se relaciona com a “possibilidade de [...] aperfeiçoamento [...] de sua [do aluno] inteligência produzida e desafiada” (FREIRE, p.143) e não simplesmente mostrar-se disposto a fazer algo.

Alice demonstra autonomia em sua aprendizagem de LE, quando, ao se deparar com a dificuldade de analisar o poema em espanhol proposto, toma a iniciativa de recorrer a uma atividade realizada anteriormente, em sala de aula, junto com a professora e os demais colegas. Também recorre ao dicionário para desempenhar a proposta avaliativa e, a partir disso, percebe que consegue realizar a atividade proposta como avaliação. Essa atitude de Alice mostra um papel ativo na construção colaborativa do conhecimento e dos seus próprios métodos de aprendizagem (MEIGHAN; ROBERTS, 1986).

Em relação a Nair, constatei que a aluna não demonstrou autonomia nem no RF, nem nos diários.

Nas análises e interpretação dos dados extraídos dos documentos escritos pelas alunas, destaquei que defendo a importância da autonomia do aluno no processo de ensino-avaliação-aprendizagem, ainda que o resultado das análises tenha atestado que apenas Alice demonstrou autonomia em todos os excertos, que Nair não a demonstrou em nenhum momento e que Camila não se mostrou totalmente autônoma.

É importante destacar que, na defesa da autonomia do aluno, não intenciono minorar o trabalho do professor no processo de ensino-avaliação-aprendizagem. Ao contrário, tenho claro que, quando se discute sobre melhoria na educação, o professor é parte fundamentalmente integrante, porque, ele é um imprescindível agente transformador na e da sociedade.

Após as análises conclui que acredito na relevância da autonomia do aluno e que procuro fomentá-la em sala de aula. No entanto, essas ações não são suficientes, posto ser

necessário, e muito necessário, encontrar formas de fazer esse trabalho de forma a propiciar condições para que os alunos possam, de fato, vivenciar “a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico” (FREIRE, 1996, p. 41), como ser pensante, que traz consigo uma bagagem que deve ser considerada no contexto do ensino e da aprendizagem.

6.2.3.3 A terceira categoria a partir dos escritos das alunas

A respeito da terceira categoria, foi possível perceber que as três alunas mostraram ter havido aprendizagem de LE por meio da avaliação e que, antes da realização desta pesquisa, não estava certa de que isso acontecia em minha prática avaliativo-pedagógica.

As análises evidenciaram que Camila, por exemplo, demonstrou que aprendeu sobre a pronúncia e a escrita de palavras. Mostrou, também, que aprendeu ao deixar de lado a visão pré-concebida de que seria muito fácil aprender a pronúncia de palavras em LE devido à proximidade entre essa LAd. e a língua materna. Além disso, a aluna demonstrou que não só aprendeu LE por meio das avaliações que realizou durante o ano, como ainda reforçou ter gostado muito de todas elas.

Nair mostrou que, por meio das avaliações realizadas, aprendeu mais vocabulário em espanhol, além dos conteúdos de compreensão de texto e gramatical. Segundo a aluna, as avaliações de LE foram divertidas, prazerosas e, algumas, especificamente, nem lhe pareceram avaliações porque foram muito diferentes das que vinha realizando e às quais se acostumou a realizar nas demais unidades curriculares. Para a aluna, as avaliações de LE oportunizaram melhor aprendizagem e foram mais interativas. Já as atividades das demais unidades curriculares lhe trouxeram basicamente memorização de conteúdo, que prontamente foi esquecido imediatamente após a realização.

Pelas análises, ficou claro que o processo que anda na contramão das avaliações tradicionais classificatórias e somativas (HAYDT, 1991), lhe agrada muito mais porque a faz aprender mais e melhor.

Alice, por meio da avaliação, mostrou ter aprendido mais vocabulário, principalmente pelas pesquisas que teve que realizar para elaborar, por exemplo, a campanha publicitária. A aluna demonstrou também que as avaliações de LE foram diferentes das avaliações das demais unidades curriculares, com destaque para a última, que, segundo ela, foi a melhor que já houvera feito. A estudante deixa claro que as avaliações de LE, por lhe parecerem diferentes, tiveram resultado positivo, isto é, lhe proporcionaram aprendizagem de LE.

Por fim, assim como aconteceu com Nair, Alice destacou que as avaliações de LE, além de lhe oportunizarem aprendizagem, não exigiram dela apenas memorização de conteúdo e, diferente das que realizou nas demais unidades curriculares, não lhe causaram medo ou tensão ao realizá-las.

6.3 As categorias nos registros da professora pesquisadora

A partir dos meus diários, foram criadas também três categorias, a saber: 1) *Autonomia no processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE*; 2) *Aprendizagem por meio da avaliação de LE*; e 3) *Reflexão crítica sobre a prática de ensino e avaliativa de LE*.

6.3.1 A primeira categoria a partir dos meus escritos

Quanto à primeira categoria, as análises confirmaram que, como professora pesquisadora, trabalho de forma a incentivar a autonomia do aluno no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE.

Indícios de que acredito e incentivo essa autonomia aparecem e são comprovados, tal como aconteceu na avaliação de leitura de um livro em espanhol, na qual, mesmo havendo possibilidade de os alunos se sentirem receosos de não conseguirem ler e aprender a partir da leitura, insisto em levar adiante essa avaliação e os incentivo a fazê-la, o que demonstra que acredito na autonomia deles. O resultado foi que, após a atividade, eles conseguiram realizar a atividade e aprender LE. Acontece que mesmo crendo nessa autonomia, pode ser que eles nem sempre ou não a demonstrem e foi isso o que as análises do material das alunas apresentaram.

Além de mostrar que não só acredito, mas incentivo a autonomia, o exemplo acima também confirma que ela esteve presente no contexto ensino-avaliação-aprendizagem de LE. Ao elaborar a quarta avaliação, percebo que, no preparo da campanha institucional publicitária, os alunos podem fazer uso de sua autonomia para a aprendizagem, pois a atividade envolve “apresentação e exposição de ideias”, algo de que eles “gostam muito de fazer”. E, para que a apresentação pudesse acontecer, eles tiveram que pesquisar e escolher sobre o tema que lhes traria melhores formas de aprendizagem.

Posso elencar, ainda, outros três momentos vivenciados na avaliação 5 em que é possível verificar iniciativas de autonomia no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE. O primeiro deles acontece quando deixo claro que não serei eu, ou pelo menos não

apenas eu, a proponente da quinta avaliação, ou seja, os alunos trabalharão na construção da avaliação. No segundo, a iniciativa acontece no momento em que reforço que não iria impor qual atividade avaliativa seria realizada e, no terceiro, quando os alunos puderam eleger a melhor avaliação na percepção deles.

Finalmente, a confirmação de como professora pesquisadora mostro-me a favor de um processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE, procurando executar esse trabalho com os alunos, aparece quando, no diário escrito após a última avaliação, constatei menos dependência deles ao fazer atividades escritas, conforme acontecera na atividade avaliativa. Constatei, ainda, que eles “se sentem mais seguros para escrever e quando não sabem ou têm alguma dúvida sobre como escrever, eles mesmos procuram e, conseqüentemente, aprendem”.

Por último, é importante deixar claro que isso não significa eximir-me do trabalho que me compete, ao contrário, significa que não tomo a responsabilidade apenas para mim, conforme fica constatado em: “Claro que ainda me perguntam algum vocabulário ou como se escreve um verbo, porém isso acontece com menos frequência, comparado com o início do ano letivo”.

Com relação à conclusão de que houve fomento à autonomia no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LE e de que as alunas demonstraram essa autonomia apenas em parte, aponto que eu poderia ter trabalhado de forma a impulsioná-las a assumirem mais “uma postura pro-ativa no processo de aprender” (VIEIRA, 1998, p. 38), como, por exemplo, nas avaliações 4 e 5, nas quais os alunos puderam colocar-se mais efetivamente como “sujeitos de seu processo” (FELICE, 2005, p. 37).

Ante tais constatações, em minhas novas turmas, “ao lado da reflexão educativo-progressista em favor da autonomia do ser” (FREIRE, 1996, p. 13), procurarei outras maneiras de mostrar aos meus alunos que eles são peças fundamentais para a ação de si mesmos, e o farei porque pude comprovar que oportunizar essa autonomia traz melhores resultados para sua aprendizagem.

6.3.2 A segunda categoria a partir dos meus escritos

Com relação à segunda categoria, as análises confirmam, nos diários escritos antes e após a realização das avaliações, que demonstro, em minha prática de ensino e avaliativa, exercer meu trabalho de forma que os alunos aprendam LE também por meio da avaliação.

Na primeira atividade avaliativa, a intenção de oportunizar aprendizagem de LE, a partir da avaliação se confirma quando relato o espanto da maioria dos alunos por

conseguirem realizá-la e também quando expressei que, “a partir dela, aprenderam mais do que haviam imaginado”. Na segunda avaliação, confirmo isso quando manifesto satisfação ao perceber que, na última questão da atividade e também nos diários dos alunos, muitos deles haviam redigido em espanhol muito mais do que eu suponha.

Na terceira atividade avaliativa, a confirmação se efetiva quando elaboro uma atividade em que os alunos possam “verificar seus conhecimentos de língua espanhola de forma concentrada”, pois me parece que, ao ler uma história na íntegra, eles poderão entrar “em contato com vocabulário conhecido e desconhecido, aspectos gramaticais já contextualizados, com coesão, coerência”. Isso demonstra que cuido para que os alunos possam aprender por meio da atividade e que essa aprendizagem aconteça por meio de um processo e não apenas para cumprir com o protocolo da atribuição de nota. Essa intenção de proporcionar aprendizagem por meio da terceira avaliação é comprovada, pois meu diário mostra que os alunos afirmaram que não só aprenderam LE ao se prepararem para a atividade, mas também “por meio dos colegas que foram respondendo suas questões”.

Finalmente, a quinta avaliação também atesta que os alunos tiveram oportunidade de aprender a partir da elaboração do convite/folheto de propaganda para difundir o novo produto alimentício desenvolvido por eles, confirmando, assim, meu papel como professora que trabalha de forma a tornar possível que os alunos aprendam a LAd. que ensino, principalmente na modalidade escrita.

6.3.3 A terceira categoria a partir dos meus escritos

Por último, a respeito da terceira categoria, foi possível constatar que como professora pesquisadora faço reflexão crítica acerca de minha prática de ensino e avaliativa de LAd. Essa constatação se dá, por exemplo, quando questiono sobre a ideia preconcebida de que meus alunos não gostavam muito de ler poemas. Graças à reflexão sobre minha própria prática, pude concluir que se tivesse me deixado levar por uma visão preconcebida “não teria a oportunidade de averiguar que há motivos para que eles não gostem tanto de ler poemas”, por exemplo, o pouco contato com essa forma de texto.

Outro momento que confirma a reflexão crítica sobre minha prática é a preocupação se estaria cobrando dos alunos, na segunda avaliação, apenas o conteúdo mostrado em sala de aula e não outro conteúdo que não esse, de forma a não prejudicá-los.

Uma vez mais pode ser comprovada a reflexão crítica sobre a própria prática de ensino e avaliativa: após a segunda avaliação, ao ler no diário de alguns alunos o registro de que um

dos exercícios causou certa confusão, volto à avaliação e percebo que eles tinham razão. Esse momento de reflexão me possibilitou, inclusive, detectar o que deixou o exercício confuso e, a partir disso, a decisão de repensar esse tipo de atividade. E, ainda, ao relatar autoquestionamentos sobre minha atitude de olhar as notas dos alunos no diário eletrônico, no momento da correção das avaliações. Nesse momento, percebi o quanto essa atitude comum a um professor exclusivamente conteudista, que se alegra quando se depara com as notas dos alunos acima da média, ainda faz parte de mim, estudiosa da avaliação formativa, embora a atribuição de nota faça parte do universo escolar.

Por fim, a última confirmação que reflito criticamente sobre minha prática de ensino e avaliativa aparece nas análises quando descrevo a ideia de organizar a última avaliação durante o curso 1º Ciclo de Estudos Reflexivos, curso do qual participo e que trata da docência na educação profissional e tecnológica. Em outras palavras, demonstro fazer reflexão de minha prática também fora do contexto da sala de aula.

6.4 Acerca da tese que defendo

A partir da análise de dados, foi possível concluir que a tese que defendo nessa pesquisa se confirma. Ficou evidenciado que meu modo de ensino e de avaliação de LE, baseado na reflexão crítica e na autonomia (mesmo tendo comprovado que as alunas demonstraram autonomia apenas em parte), funciona para que o aluno aprenda a referida LAd., principalmente na modalidade escrita e com autoria.

Sobre defender essa tese, é preciso esclarecer que eu não tinha certeza se conseguiria os resultados, pois estou em processo de (re)descobertas acerca de meu papel como professora de LE. Desde que trouxe a reflexão crítica para a minha prática pedagógica tenho percorrido um caminho incerto, opção cujo propósito é o de ver e rever minhas ações pedagógicas. Esse tem sido um processo com várias etapas e, como profissional reflexivo, tenho vivenciado as três ideias centrais propostas por Shön (1983) – o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Só a partir da passagem do tempo, das minhas vivências de sala de aula, é que tenho tido coragem de sair do lugar comum, do automatismo, da mecanicidade de minhas práticas.

Somente a partir da pesquisa é que tenho encontrado oportunidade de passar pelo processo inteiro de tudo o que envolve a reflexão crítica. Somente analisando minha prática, a partir de meus alunos, é que tive oportunidade de conhecer minhas ações pedagógicas, para em seguida, poder refletir minhas ações e de refletir verdadeiramente sobre a reflexão na

ação. Foi apenas com a coleta e a análise dos muitos dados gerados pela investigação que pude compreender e afirmar que passei pelo processo de não só ver minha prática pedagógica e avaliativa, mas também revê-la por meio da reflexão e finalmente, modificá-la a partir dos resultados que encontrei.

A pesquisa comprova que a condução crítico-reflexiva do processo de ensino-avaliação-aprendizagem oportuniza que esse processo seja significativo. Comprova que para que isso aconteça de forma mais justa, os alunos precisam ter autonomia. Assim, continuarei trabalhando para aproximar meus alunos do saber e do processo de aprendizagem (VIEIRA, p. 38), convicta que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59).

Por fim, destaco a importância da avaliação como instrumento de intermediação no processo de ensino e aprendizagem de LE e na importância da reflexão crítica para a autonomia do aluno. Percebo a relevância da avaliação em meio a todos esses elementos e um entrelaçamento que dá sentido a tudo o que se refere ao contexto de ensinar e aprender, pois segundo Álvarez Méndez (2002, p. 63), “avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender”.

De forma geral, se estiver verdadeiramente “comprometido com a racionalidade prática e crítica, quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, contrastar o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado”. Dessa forma, a partir dessa pesquisa, constatei que “avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobrimento. Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 63).

6.5 Acerca de uma das alunas participantes da pesquisa³⁸

Uma das alunas participantes, Camila, após a coleta de dados e também após ter concluído o Ensino Médio na instituição onde se deu a pesquisa, entrou em contato comigo algumas vezes para relatar sobre a importância do espanhol em sua vida. A aluna criou uma relação muito afetiva com a LAd., pela qual se confessou apaixonada.

³⁸ Apresento apenas as considerações de Camila porque a aluna foi a única que me deu um *feedback* após o término das aulas e da pesquisa. A aluna se sentiu tão positivamente afetada pela língua que, ela mesma, espontaneamente, me procurou para relatar seu parecer e seu ingresso ao curso superior.

No início de 2020, Camila entrou para o curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola em uma renomada universidade federal situada no estado de Minas Gerais. Camila é o primeiro e, até agora, único membro da família a ingressar no curso superior.

Em outras conversas, também posteriores, sem saber que havia sido uma das alunas selecionadas para participar da pesquisa, ela relatou que passou a se sentir empoderada a partir de sua identificação com a LE e que esta se manterá para sempre em sua vida.

6.6 Acerca das dificuldades encontradas

Para a realização desta pesquisa, me deparei com algumas dificuldades, uma delas foi a grande quantidade de dados para análise. Como a proposta era pesquisar sobre as representações evidenciadas nos registros escritos das alunas e nos meus próprios registros, e como me propus a criar categorias que pudessem comprovar ou não a tese que defendo, foi intenso e extenso o processo de investigação. Isso me levou a desenvolver dois capítulos de análise e não apenas um como de praxe nas teses de doutoramento.

À medida que avançava nas análises fui concluindo que, mesmo com dois grandes pontos a tratar – as representações e as categorias –, a partir do meu ponto de vista e também do ponto de vista das alunas, era o que devia continuar fazendo, posto a pesquisa se tratar de minha prática avaliativa.

Também destaco que, ao longo do percurso, por motivos pessoais ocasionados pela situação de pandemia, iniciada em março de 2020 e que ainda estamos enfrentando, tive que solicitar por duas vezes dilação de prazo do exame de qualificação e uma vez para a defesa de tese. Os pedidos de dilação foram deferidos por se tratar de um período crítico de saúde pública. Porém, deixo claro que essas dificuldades não comprometeram o trabalho que almejei realizar ainda no projeto.

Outra dificuldade enfrentada foi a de ter realizado a pesquisa e a escrita da tese trabalhando 40 horas semanais, integralmente, sem licença das funções que meu cargo, como professora que trabalha com dedicação exclusiva (DE), solicita. Não pleiteei a licença para professor estudante de pós-graduação porque, no início, era preciso fazer a coleta de dados e, depois, porque a situação foi se complicando com relação à oferta de vagas para que professores de minha instituição pudessem inscrever-se solicitando a referida licença.

Sequencialmente, em 2020, a situação de pandemia ocasionada pelo novo Corona Vírus, nos tirou da sala de aula presencial e nos levou, em caráter de urgência, às aulas remotas, o que trouxe extrema dificuldade à minha realidade de professora e doutoranda. Esse

novo contexto de ministrar aulas remotas exigiu de mim trabalho triplicado. Registro isso sem a menor intenção de exagerar. A situação de trabalho docente aumentado obstaculizou bastante meus estudos para a escrita da tese.

Entretanto, ainda com todos os fatores dificultadores descritos acima, aponto que essa pesquisa só foi possível porque sou professora de uma escola pública federal. Sou consciente de que muitos colegas meus, professores de escolas públicas municipais e estaduais, teriam muito mais dificuldades (talvez nem mesmo acontecesse) de levar a cabo uma investigação como esta que se finda.

6.7 Acerca das contribuições desta investigação para o campo da Língua Aplicada

Com relação às possíveis contribuições dos resultados dessa pesquisa para o âmbito da LA, ressalto que os estudos nessa área têm avançado bastante e a tríade ensino, avaliação e aprendizagem, a meu ver, precisa ser sempre pesquisada e revista, posto que dela depende o bom desempenho dos alunos, grande preocupação dos professores na atualidade.

Esta pesquisa pode fomentar a professores que ministram aulas de LE no Ensino Médio em escolas onde há a oferta dessa unidade curricular desenvolver investigações sobre a reflexão crítica e a autonomia do aluno dentro do processo de ensino-avaliação-aprendizagem dessa LAd., uma vez que são poucos os estudos abordando essa questão.

A respeito do que foi desenvolvido nesta pesquisa envolvendo o processo de ensino-avaliação-aprendizagem, acredito que nosso estudo também ajudará na compreensão de que a avaliação não se encontra no final desse processo, mas está em todo ele (ALVES FILHO, 2020). Em outras palavras, creio que esta investigação auxiliará na compreensão de que essas três ações – ensino, avaliação e aprendizagem – andam de mãos dadas pelos intrincados caminhos da sala de aula.

Outra contribuição da pesquisa é a constatação de que o ensino e a avaliação de LE, baseados na reflexão crítica e na autonomia do aluno, funcionam inclusive para que ele aprenda a referida língua, principalmente em sua modalidade escrita.

Finalmente, esta investigação pode contribuir para que outros docentes possam se encorajar a analisar a própria prática. Trata-se de um trabalho extremamente difícil, mas, a meu ver, imprescindível. É necessário que os professores busquem se enxergar em meio ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem, o que só é possível por meio da reflexão crítica. Penso que não basta somente olhar e discutir sobre o que os outros professores fazem, como o

fiz em minha dissertação de Mestrado, mas refletir a própria prática, sem dúvida, algo muito desafiador.

6.8 Acerca das possibilidades de trabalhos futuros

Com relação às possibilidades de trabalhos futuros, vislumbro a continuidade do trabalho crítico reflexivo em minha prática docente e avaliativa, procurando rever minhas ações no processo ensino-avaliação-aprendizagem continuamente, uma vez que, como apontei nas considerações iniciais, ainda tenho muitos anos de dedicação ao ensino de espanhol como LAd. em uma instituição pública.

Creio que outros docentes, a partir dessa pesquisa, também poderão se sentir motivados a pesquisar sobre sua prática, pois o contexto da sala de aula, por se tratar de um ambiente vivo, que se movimenta num envolvente frenesi, está em constante transformação.

Nós, professores, somos desafiados diuturnamente em nosso contexto escolar. Prova disso, é o que acontece no exato momento em que esta pesquisa acontece. Como já dito anteriormente, fomos todos surpreendidos com uma situação muito séria de pandemia, que exigiu mudanças de hábitos para a segurança de pessoas de todo o mundo. Providências tiveram que ser tomadas em pouquíssimo tempo, e nós, professores, acostumados a uma rotina de trabalho, no meu caso, nas salas de aulas físicas, tivemos que buscar um ponto, não de partida, porque não recomeçamos, mas de continuidade das atividades de ensino e aprendizagem. Da noite para o dia, por questões de segurança para todos, fomos lançados, bruscamente, para uma nova realidade escolar, e nossas aulas, antes presenciais, passaram a ser ministradas e recebidas de forma remota.

Em outras palavras, professores e alunos, além de todos os demais setores que compõem uma escola, nos vimos obrigados a fazer de nossas casas a nossa escola, tendo que reaprender ou criar novas metodologias e práticas de ensino e de avaliação, e os alunos, da mesma forma, tiveram que se adaptar a esse novo e difícil contexto para sua aprendizagem.

Acerca da necessidade de reaprender, é oportuna a constatação de Hargreaves e Evans (1997, p. 80) de que, nos próximos anos, a grande maioria dos professores terá de se empenhar “em desenvolver as competências e as perspectivas exigidas pelos reformadores e, em muitos casos, em desaprender práticas e crenças relacionadas aos alunos e às práticas de ensino-aprendizagem que dominaram grande parte de suas carreiras profissionais”. Dessa forma, os reformadores do momento que, como professora, me fizeram reaprender as práticas

de ensino e aprendizagem de LE, foram as inesperadas situações provocadas pela ação de um vírus, ocasionando em uma grave pandemia, que nos tirou fisicamente da sala de aula.

Não poderia aqui deixar de registrar esses acontecimentos que exigiram muitas mudanças para que se pudesse levar adiante a oportunidade de ensino e de aprendizagem para professores e alunos, que juntos veem contornando difíceis obstáculos para poderem exercer seu direito de ensinar e aprender. Por isso, esse lugar onde se aprende e se ensina mutuamente exige que nós, professores na ativa, revejamos nossas intenções e ações, para termos então condições de oportunizar crescimento e conhecimento aos alunos.

Em suma, continuarei estudando e praticando o exercício de me olhar no espelho, ou seja, olhar para minha prática, porque estou segura de que esse movimento traz e continuará trazendo bons resultados, tanto para mim, quanto para os alunos, principal motivo de meu trabalho docente.

6.9 Finalizando....

Após esta pesquisa sobre minha ação avaliativa, permeada por minha prática de ensino de LE, chego à conclusão de que não estou em busca de ser uma professora perfeita, mas em ser uma professora cada dia melhor do que sou.

Acredito que buscar a perfeição, além de despender um trabalho hercúleo, é desanimador simplesmente porque a perfeição, ainda que eu mesma já tenha acreditado nisso, não existe. Já a busca por ser uma professora melhor do que sou, além de ser possível, é humano e pode ser muito prazeroso. Exige trabalho e dedicação, claro, mas é possível.

Concluo essa tese com a certeza de que minha busca continua e continuará sempre, enquanto meu coração pulsar e vibrar de alegria e gratidão por ser professora, porque esse é meu desejo, ser melhor, não em relação a outros, e, sim, em relação a mim. E é por isso que continuarei buscando a melhor versão de mim mesma, na sala de aula e na vida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Quatro estações no Ensino de Línguas**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVAREZ. M. L. O. (org.) **Políticas e (des) Valoriz(ação) do ensino de espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- ALVES FILHO, S. C. **Avaliação e ensino de produção escrita: as vozes que constituem as práticas metodológicas do professor de português no Ensino Médio**. 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30438>. Acesso em: 15 maio 2021.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M; FREITAS, L. M. A de. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- BLOOM, B.; HASTINGS, T., MADDAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.
- BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES. (org). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 121 p.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Raquel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

CARVALHO, R. S. (org). **O texto na aula de língua**: o que ensinamos e como avaliamos. Campinas: Pontes. 2013.

CATANI, D. B.; GALLEGOS, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTROS, L.C. (org.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. p. 319 -338.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1999.

DENZIN, N. K. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Objetiva, 2011.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Intersaberes**, Curitiba, Ano 3, n. 5, p. 8-22, jan./jul. 2008.

ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative design on foreign language research. In: FREED, B. (org.) **Foreign language acquisition research**. Washington: Heath and Company, 1991.

FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FELICE, M. I. V. Saber discente: estratégias de avaliação e formas de produção na sala de aula presencial. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA: INCLUSÃO SOCIAL E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, Uberlândia, 2011. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2011. Disponível em: <http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/anais/anais2011/index.php?secao=F>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FELICE, M. I. V. **As identidades de ingressantes no ensino superior por duas modalidades diferentes de processo seletivo**: as perspectivas de professores e alunos. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14045>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FELICE, M. I. V. O processo ensino-avaliação-aprendizagem de língua estrangeira. In: SARTORI, A. T.; SILVA, S. R. (org.). **Reflexões em Linguística Aplicada**: práticas de ensino de línguas e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 7-79. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada; v. 29).

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.14-34.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

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

GONZÁLEZ, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.). **Espanhol**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 15 maio 2021.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

HABERMAS, J. **Teoria de la Acción Comunicativa**: Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Ediciones. 1987. 521 p.

- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HARGREAVES, A.; EVANS, R. **Beyond education reform**. Buckingham: Open University Press, 1997.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- JODAR, D. K. C. Propostas de atividades para o ensino de vocabulário nas aulas de espanhol para brasileiros. *In*: NANDIN, O. L.; LUGLI, V. C. P. (org.) **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 127-137.
- LIBERALI, F. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESP.**, São Paulo, v.17, n.1, p.19-38, 1996.
- LIBERALI, F. C. **O diário 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. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/fernanda_liberali.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.
- LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 63-85.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada; v. 8).
- LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13806>.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUSSIER, D.; TURNER, C. E. **Le point sur: l'évaluation en didactiques des langues**. Montréal: CEC, 1995.
- MACHADO, A. **Campos de Castilla**. Madrid: Editora Catedra Anaya, 2006.
- MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H. V.; SEIXAS, P. S. Por uma educação para a autonomia de sujeitos situados no mundo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 81-91, jan./jun.

2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100009. Acesso em: 15 maio 2021.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002, Doi: 10.1590/S0100-15742002000100009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSQ4hkbkNcZT9tqJSQVJRSq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

MATENCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MEIGHAN, R.; ROBERTS, M. A case study in an ideology of education: autonomous study. *In*: MEIGHAN, R. **Sociology of educating**. London: Cassell Education, 1986. p. 202-216.

MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 13. jul./dez. 2005. Disponível em: https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/biologia-em2/medias/files/formacao_professores_reflexivos.pdf. Acesso: 15 maio 2021.

MERCOSUL. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/>. Acesso em: 15 maio 2021.

MOREIRA, V.; MONTEIRO, D. C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 205-221, jun. 2010. Doi: 10.1590/S0103-18132010000100014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21abr. 2020. 2020.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAES, F. S. **Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: 15 maio 2021.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. *In*: Grupo de Trabalho de Investigação (org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM. 2002. p. 29-42.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EdUFBA, 2006. p. 115-146.

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

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 20-62.

PPC Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia – 2016/1. Disponível em: <https://iftm.edu.br/uberaba/cursos/tecnico-integrado-presencial/alimentos/ppc/>. Acesso em: 15 maio 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

REICHMANN, C. L. (org.) **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 307 p.

RODRIGUES, G. S; KERSCH, D. F. Representações do agir docente sobre o uso das TICS: por letramentos digitais na aula. *In*: **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, p. 1-19, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25982>. Acesso em: 15 maio 2021.

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo. 1998. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/TaniaRomero.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, L.; GOMES, A. Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 40, n. 3, p. 11-48, 2007. Doi: 10.14195/1647-8614_40-3_1. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_1. Acesso em: 15 abr. 2021.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SILVA JÚNIOR, A. F. da (org.). **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais**: cenário nacional e experiências didáticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVA, M. **Diário reflexivo e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa da educação básica**: um estudo de caso. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15452>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. *In*: **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SEE, 2009.

SHÖN D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. 384 p.

SHÖN D. A. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. New York: Jossey-Bass, 1987. 376 p.

SOUZA, A. R. de. Projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 11., 2020, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande : Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72671>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SOUZA, H. D. L.; RODRÍGUEZ, M. N. Estrategias de comunicación aplicadas a las redes sociales: el éxito de #fca espanhol. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. dos (org.). **#Fica Espanhol no RS**: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 195-206.

UNAMUNO. K. V. **Lengua, escuela y diversidad sociocultural**: hacia una educación lingüística crítica. Espanha: Editorial Grao, 2003.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977. Doi: 10.2307/1179579. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1179579?origin=JSTOR-pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Prefácio. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.). **Emoções, reflexões e (trans) formações de alunos, professores, e formadores de línguas**. Campinas: Pontes Editores. 2010. p. 11-15.

VIEIRA, D. S. **Ensino de espanhol para brasileiros**: das crenças à prática docente. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7225>. Acesso em: q mar. 2021.

VIEIRA, F. **Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1993.

ZOLIN-VESZ. F. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol**: reprodução e manutenção do *status quo* e da estratificação social. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. (Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada; v. 31).

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “A reflexão crítica no processo de ensino-avaliação-aprendizagem nas aulas de Língua Espanhola no Ensino Médio”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Liana Castro Mendes e Maria Inês Vasconcelos Felice.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar a prática avaliativa da professora pesquisadora no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola, além da importância da reflexão crítica no ensino desta língua no Ensino Médio, considerando os posicionamentos da professora pesquisadora que ministra aulas desta LAd. assim como os dos alunos envolvidos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Liana Castro Mendes, doutoranda em Estudos Linguísticos e será obtido durante a reunião de pais e professores da escola onde se realizará a pesquisa, antes do início da coleta de dados. Você terá um tempo para decidir se concorda com a participação do menor, conforme Cap. III da Resol. 510/2016. Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) escreverá um relato inicial e um final sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola, no início e no final do ano letivo. Além disso, ele escreverá diários acerca das atividades, dos instrumentos avaliativos propostos pela professora pesquisadora e sobre a avaliação da sua própria aprendizagem. Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas. Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar da pesquisa. Os riscos consistem em uma possível identificação dos alunos participantes a partir de seus relatos e diários escritos. Para evitarmos tal situação, os relatos e diários serão compilados em fragmentos para a realização das análises, o que faz com que, muitas vezes, até mesmo os participantes não identifiquem seus próprios dizeres. Além disso, os participantes terão nomes fictícios, que serão usados em toda a pesquisa. A partir dos procedimentos de ética e respeito que serão adotados durante toda a pesquisa, tudo será realizado com o intuito de evitar ou amenizar qualquer tipo de constrangimento e identificação. Os benefícios serão: Concordando em participar, os participantes estarão tanto colaborando com este projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de reflexão crítica e o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio e, concomitantemente, para os estudos na área de ensino-avaliação-aprendizagem de línguas adicionais. A qualquer momento, você poderá retirar o seu

consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido e que não haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você poderá solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você, além do Termo de Assentimento assinado pelo menor. O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá solicitar a retirada dos seus dados, assim como retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Inês Vasconcelos Felice ou Liana Castro Mendes nos telefones (34) 3235 9941 e (34) 3233 8872, na Avenida João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 228, *campus* Santa Mônica Uberlândia/MG. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Maria Inês Vanconcelos Felice

Liana Castro Mendes

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

ANEXO B – Termo de assentimento para o menor entre 12 e 18 anos incompletos

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A reflexão crítica no processo de ensino-avaliação-aprendizagem nas aulas de Língua Espanhola no Ensino Médio”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Liana Castro Mendes e Maria Inês Vasconcelos Felice.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar a prática avaliativa da professora pesquisadora no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola, além da importância da reflexão crítica no ensino desta língua no Ensino Médio, considerando os posicionamentos da professora pesquisadora que ministra aulas desta LAd. assim como os dos alunos envolvidos.

O Termo de Assentimento será obtido pela pesquisadora Liana Castro Mendes, doutoranda em Estudos Linguísticos e será obtido durante as aulas de Língua Espanhola na escola onde se realizará a pesquisa, antes do início da coleta de dados. Você terá um tempo para decidir se concorda em participar da pesquisa, conforme Cap. III da Resol. 510/2016.

Na sua participação, você escreverá um relato inicial e um final sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua espanhola, no início e no final do ano letivo. Além disso, escreverá diários acerca das atividades, dos instrumentos avaliativos propostos pela professora pesquisadora e sobre a avaliação da sua própria aprendizagem.

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 nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em uma possível identificação a partir de seus relatos e diários escritos. Para evitarmos tal situação, os relatos e diários serão compilados em fragmentos para a realização das análises, o que faz com que, muitas vezes, até mesmo os participantes não identifiquem seus próprios dizeres. Além disso os participantes terão nomes fictícios e tais nomes serão usados em toda a pesquisa. A partir dos procedimentos de ética e respeito que serão adotados durante toda a pesquisa, tudo será realizado com o intuito de evitar ou amenizar qualquer tipo de constrangimento e identificação. Os benefícios serão: Concordando em participar, os participantes estarão tanto colaborando com este projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de reflexão crítica e o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio e, concomitantemente, para os estudos na área de ensino-avaliação-aprendizagem de línguas adicionais.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você poderá, livremente, solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Assentimento assinado por você. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Inês Vasconcelos Felice ou Liana Castro Mendes nos telefones (34) 3235 9941 e (34) 3233 8872, na Avenida João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 228, *campus* Santa Mônica Uberlândia/MG. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Maria Inês Vanconcelos Felice

Liana Castro Mendes

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

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO C - Avaliação 1

Profesora: Liana Castro

Alumno(a): _____

Curso: _____ Turma: _____

Fecha: ____/____/2018 Valor: _____ Resultado: _____

Instrucciones para la evaluación:

1. Después de la clase sobre el poema “Por siempre”, de Mario Benedetti haz una investigación sobre poemas en español escritos por poetas cuya lengua materna es el español.
2. Selecciona uno de los poemas que te gustaron.
3. Haz una pesquisa sobre el poeta que escribió el poema y organiza una presentación biográfica escrita en español sobre este poeta.
4. Haz un análisis temático sobre el poema. Escribe el análisis em español.

Poema: Por siempre (Mario Benedetti)

Si la esmeralda se opacara,
si el oro perdiera su color,
entonces, se acabaría
nuestro amor.

Si el sol no calentara,
si la luna no existiera,
entonces, no tendría
sentido vivir en esta tierra
como tampoco tendría sentido
vivir sin mi vida,
la mujer de mis sueños,
la que me da la alegría...

Si el mundo no girara
o el tiempo no existiese,
entonces, jamás moriría
Jamás morirías
tampoco nuestro amor...
pero el tiempo no es necesario
nuestro amor es eterno
no necesitamos del sol
de la luna o los astros
para seguir amándonos...

Si la vida fuera otra
y la muerte llegase

entonces, te amaría
hoy, mañana...
por siempre...
todavía.

ANEXO D – Avaliação 2

Profesora: Liana Castro

Alumno(a): _____

Curso: _____ Turma: _____

Fecha: ____/____/2018 Valor: _____ Resultado: _____

Texto:

1) Leia o texto abaixo e faça o que se pede: (3,2 - 0.4 c.d.)

La riqueza lingüística de España es en parte consecuencia de la gran cantidad de pueblos y civilizaciones que, a lo largo de siglos de historia, fueron pasando o asentándose por la península Ibérica. La mayoría de las lenguas vernáculas presentes en España, a excepción del **vasco**, se enmarcan dentro del grupo de las lenguas ibero-románicas, una rama de las lenguas romances, que a su vez pertenecen a la familia de las indoeuropeas. **El Castellano o Español** es el idioma oficial en todo el territorio, donde convive en otras 6 comunidades con idiomas cooficiales. Las lenguas con las que comparte esta cooficialidad, que a su vez son las más habladas después del mismo, son **el catalán, el gallego, el vasco y el aranés**. En las zonas donde existen dos lenguas oficiales, la mayoría de los habitantes son bilingües, excepto en el País Vasco.

El **catalán** se habla en Cataluña, las Islas Baleares y la Comunidad Valenciana, donde se emplea el valenciano, muy parecido al catalán y epicentro de la polémica sobre si es un dialecto del mismo o un idioma independiente. Dentro de cada comunidad, especialmente en Cataluña, también existen variaciones lingüísticas propias.

El **gallego**, por su parte, es lengua cooficial en Galicia, y está históricamente emparentado con el portugués. La mayoría de la población usa el gallego antes que el español, principalmente la que se encuentra asentada en zonas rurales. Este idioma se puede dividir en tres bloques principales en cuanto al habla.

El **euskera**, que posee seis dialectos distintos y una variedad estandarizada, es lengua cooficial en el País Vasco y el tercio norte de Navarra. La mayoría de los habitantes emplea sólo o preferentemente el español, pues el euskera es un idioma difícil y de menor calado en ciertas regiones, en especial si se le compara con otras lenguas cooficiales como el catalán y el gallego, que están mucho más integradas en sus respectivas comunidades de hablantes.

El **aranés**, por último, es lengua cooficial en el Valle de Arán y desde hace poco en toda Cataluña, si bien se habla casi en exclusiva en dicho valle. Se trata de una variedad del occitano que es lengua materna de apenas 3.000 personas.

Al margen de estos idiomas cooficiales, existen otros no oficiales y minoritarios por toda la península, algunos de los cuales, como el **aragonés** o *baturro* y el **asturleonés**, se encuentran declarados en peligro de extinción. También podrían nombrarse el árabe, común entre los españoles de Ceuta y Melilla, o el caló, de origen romaní y empleado por la comunidad gitana de España.

Todos éstos, sumados a los idiomas propios de los extranjeros que viven en el país, de decenas de nacionalidades distintas, y a la gran cantidad de variedades dialectales y modalidades lingüísticas del español, convierten a España en un riquísimo compendio de lenguas y dialectos que debe ser valorado como algo privilegiado y no como un elemento negativo o desintegrador.

Assinale V (verdadeiro) ou F (falso) para as frases abaixo:

- 1) () Na Espanha a única língua oficial é o espanhol.
- 2) () Muitos povos e civilizações passaram pela Península Ibérica, o que ocasionou na riqueza linguística da Espanha.
- 3) () Na Espanha há outras línguas que são consideradas oficiais dependendo da região onde estas são usadas.
- 4) () Em algumas regiões espanholas há até três línguas cooficiais.
- 5) () Os espanhóis são bilingues.
- 6) () O “catalán” e o “valenciano” são línguas semelhantes.
- 7) () O “gallego” tem a mesma origem do português, ou seja, provém do latim.
- 8) () Os espanhóis do País Vasco preferem usar o “euskera” como língua em seu dia a dia.

2) El texto abajo es un correo electrónico que Ana le escribe a Pedro. Coloca los posesivos que faltan para completar el texto: (6.0 – 0.3 c.d)

[tu (1)- nuestro (1)- nuestra (1)- sus (1)- mis (3)- su (6) - mi (7)]

Hola Pedro, voy a hablar sobre familia. familia no es muy grande, pero vivimos en diferentes ciudades de España. padres están jubilados y viven en casa que está en Menorca. abuelo Luis vive también con padres. Yo tengo 2 hermanos. hermana mayor se llama Victoria. Ella y marido Fernando viven en Málaga. Ellos tienen dos hijos, hija mayor, que es sobrina Mandy, estudia en Madrid. hijo menor, que es sobrino Rodrigo, todavía vive con padres. hermano Diego está casado. mujer se llama Raquel. Ellos no tienen hijos. Y yo soy el menor, pero ya no vivo en casa de Menorca porque estudio en Barcelona y vivo en un piso compartido. tres compañeros de piso son muy simpáticos y no son españoles. Jean es francés, pero familia vive en Huesca, en el norte de España. José Luis es venezolano, pero estudia en España. Y Mariela es italiana y sólo vive en piso este semestre porque es estudiante del programa Erasmus. ¿Y tú me vas a contar algo sobre familia?

Un fuerte abrazo,

Ana

3) Señala la opción más adecuada: (0.9 – 0.3 c.d)

1) _____ revista **aquí** es de Ana María.

a) Esta b) Esa c) Aquella

2) _____ frutas que están **allá** en la mesa son frescas.

a) Estas b) Esas c) Aquellas

3) _____ lápiz **ahí** en el estuche son de mi sobrino Àngel.

a) Este b) Ese c) Aquel

4) Durante las clases discutimos sobre Paraguay. Después de las discusiones ¿qué sabes de este país? (0.9)

ANEXO E – Avaliação 3

Profesora: Liana Castro

Alumno(a): _____

Curso: _____

Turma: _____

Fecha: ___ / ___ / 2018

Valor: _____

Resultado: _____

VERIFICACIÓN ESCRITA DE LECTURA.**LIBRO: VACACIONES AL SOL.**

1) Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la profesión de Lola Lago?

2. ¿En qué ciudad queda la agencia de Lola?

3. ¿Cuántos socios tiene Lola?

4. ¿Cómo se llaman los socios de Lola?

5. ¿Dónde vive Elisa, la compañera de Lola, desde la época de estudiante?

6. Lola conoce a un señor durante el viaje. ¿Cómo él se llama?

7. ¿En qué medio de transporte va Lola a Barcelona?

8. ¿Adónde va Lola cuando llega a Barcelona?

9. ¿Qué comen Lola y el Señor Nilsson en el restaurante de Barcelona?

10. ¿Cuáles son los tres periódicos españoles mencionados por Lola en la historia?

11. ¿Qué cosas Paco y Miguel encuentran en la oficina de “Bravainmo”?

12. ¿Quién intenta matar a Lola en el mar?

2) Señala V para verdadero o F para falso:

1. () Lola viaja a Barcelona en avión.

2. () El Señor Nilsson se compró una casa en un pueblo de la Costa Brava que no existía.

3. () Elisa y su marido tienen un bar.

4. () Lola publica un anuncio en un periódico.

5. () Paco y Miguel se disfrazan de clientes y van hasta la agencia de “Bravainmo”.

6. () Lola entra escondida en la oficina de la agencia de “Bravainmo”.

7. () Nilsson salva la vida de Lola

8. () Nilsson consigue comprar su casa en Tossa, Costa Brava.

1) Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la profesión de Lola Lago?

2. ¿En qué ciudad queda la agencia de Lola?

3. ¿Cuántos socios tiene Lola?

4. ¿Cómo se llaman?

5. ¿Dónde vive Elisa la compañera de Lola desde la época de estudiante?

6. Lola conoce a un señor durante el viaje. ¿Cómo él se llama?

7. ¿En qué medio de transporte va Lola a Barcelona?

8. ¿Adónde va Lola cuando llega a Barcelona?

9. ¿Qué comen Lola y el Señor Nilsson en el restaurante de Barcelona?

10. ¿Cuáles son los tres periódicos españoles mencionados por Lola en la historia?

11. ¿Qué cosas Paco y Miguel encuentran en la oficina de “Bravainmo”?

12. ¿Quién intenta matar a Lola en el mar?

2) ¿Verdadero o Falso?

13. () Lola viaja a Barcelona en avión.

14. () El Señor Nilsson se compró una casa en un pueblo de la Costa Brava que no existía.

15. () Elisa y su marido tienen un bar.

16. () Lola publica un anuncio en un periódico.

17. () Paco y Miguel se disfrazan de clientes y van hasta la agencia de “Branvainmo”.

18. () Lola entra escondida en la oficina de la agencia de “Bravainmo”.

19. () Nilsson salva la vida de Lola

20. () Nilsson consigue comprar su casa en Tossa, Costa Brava.

ANEXO F – Avaliação 4**Profesora: Liana Castro****Alumno(a):** _____**Curso:** _____ **Turma:** _____**Fecha:** ___ / ___ / 2018 **Valor:** _____ **Resultado:** _____**Campaña Institucional**

ANEXO G – Avaliação 5

Profesora: Liana Castro

Alumno(a): _____

Curso: _____ Turma: _____

Fecha: ___ / ___ / 2018 Valor: _____ Resultado: _____

Interdisciplinar com Projeto Integrador

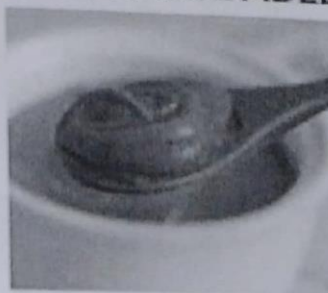




VENGA A PROBAR
EL MEJOR DULCE DE
LECHE DE COCO

HECHO CON LECHE DE COCO

CERO LACTOSA
+MÁS SALUDABLE





BUENA COCINA

"PASTEL" BRASILEÑO HUEVO-



LACTO VEGETARIANO

+Seco

+ Saludable

¡Mucho más de lo que usted se
imagina!

ANEXO H – Diário escrito pela professora pesquisadora antes das avaliações das alunas

Avaliação 1

1º diário: 16/04/18. Para aula do dia 23/04/2018. Antes da 1ª avaliação.

A proposta da primeira avaliação do 1º trimestre de 2018 surgiu há alguns dias, após preparar minhas aulas desta semana.

O capítulo 2 do nosso livro didático traz a literatura como temática central, e durante o preparo das minhas aulas, comecei a pensar que poderia propor uma atividade avaliativa que envolvesse leitura, compreensão e análise, mas ainda não sabia exatamente o que poderia ser.

Pensei, então, em levar para a aula seguinte (16/04/18), um poema em língua espanhola para trabalhar com os alunos. À medida que eu ia preparando esta aula, preparando um poema para trabalharmos juntos, pensei que se os alunos se interessassem pela aula, por aquele poema, provavelmente, proporia uma atividade avaliativa com este tipo de texto.

Comecei a aula perguntando-lhes o que achavam sobre os poemas em geral.

Eu desejava escutar sua opinião, mas confesso que tinha a sensação de que um bom número ia dizer que não gostava. Sei que, geralmente, os alunos brasileiros não gostam muito de ler poemas, mas queria ver, na sala participante da pesquisa, se essa ideia realmente pro cedia, ou se era uma ideia preconcebida, que eu mesma tinha, mesmo gostando muito de ler poemas.

Poucos alunos responderam que gostavam de ler poemas, como eu já imaginava. Perguntei, então, o porquê, ao que me responderam que era pela falta de prática mesmo. Não estavam acostumados a ler e entender poemas nem em português. Uma aluna me surpreendeu ao dizer que, os brasileiros na verdade não gostam de ler “nem poemas, nem nada”. Outro disse que ler poemas exigia muito entendimento pessoal, de alma pois os poetas escrevem sobre os sentimentos.

Após os comentários dos alunos, entreguei a cada um, uma cópia do poema que havia selecionado para a aula. Li o poema em voz alta e perguntei o que haviam entendido e, à medida que iam expressando suas impressões, eu as escrevi no quadro. Fizemos, juntos, uma análise temática do poema. Conforme a aula ia acontecendo, percebi que seria uma boa ideia fazer uma avaliação envolvendo análise de poema, então propus a eles que, para a aula seguinte, fizessem uma pesquisa, via internet, procurando por poemas escritos em espanhol. Pedi que selecionassem um de algum poeta cuja língua materna é o espanhol. Como critério para seleção, pedi que escolhessem o poema que mais lhes interessasse por algum motivo.

Pedi que o lessem algumas vezes e depois escrevessem uma análise temática, em espanhol, do poema selecionado.

Alguns alunos se espantaram com o fato de ter que fazer uma análise em língua espanhola, mas eu os incentivei a tentar. A maioria da turma recebeu bem minha proposta.

Ao escrever esse diário, que antecede a primeira avaliação, me pego pensando: Se eu já tinha uma ideia preconcebida de que os alunos não gostam muito de poemas, por que insisti em levar um para a sala de aula, li, instiguei meus alunos sobre o que estavam entendendo e ainda os instiguei a fazermos juntos a análise?

Tive uma boa resposta dos alunos ao levar o poema para a nossa aula. E se eu tivesse me deixado levar por minha ideia preconcebida, provavelmente, não teria a oportunidade de verificar que há alguns motivos para que eles não gostem tanto de ler poemas. E foi por esta resposta positiva, depois de ver que eles participaram ativamente da aula, analisando o poema, colocando suas impressões, que decidi levar adiante a proposta da avaliação.

Creio que eles terão facilidade de encontrar um poema em língua espanhola, mas não sei como se sairão na análise. Eles gostaram da aula, por isso creio que vão gostar de fazer esta atividade avaliativa, mas preciso confirmar (ou não) após a sua realização.

É nesse momento que saberei como terão se saído, se lhes será difícil, se conseguirão escrever a análise em língua espanhola e, principalmente, se, com esta atividade avaliativa, eles conseguirão aprender um pouco mais sobre língua espanhola e se conseguirão perceber essa aprendizagem ou não aprendizagem.

Avaliação 2

2º diário: 12/05/18. Para aula do dia 16/05/18. Antes da 2ª avaliação.

Para elaborar esta segunda avaliação, referente ao 1º trimestre de 2018, primeiramente, recorri ao livro didático que usamos nas aulas de Língua Espanhola. Recorri também a meu caderno no qual sempre anoto o conteúdo das aulas ministradas, na data em que são dadas. É importante lembrar que, para esta segunda avaliação, propus aos alunos uma prova, considerada padrão, num formato tradicional, com texto, interpretação, vocabulário, gramática e parte escrita. Analisando as anotações do caderno e o livro didático, lembrei-me de que havíamos estudado, no livro, que na Espanha não se fala apenas o idioma espanhol ou castelhano como língua oficial.

Havíamos discutido em sala sobre os outros idiomas que são considerados cooficiais em alguns estados espanhóis, tais como o “catalán” na Cataluña, o “gallego”, na Galicia, o “euzquera” no País Vasco, entre outros. Lembro-me de que, para alguns alunos, essa informação era uma novidade e, por isso, acharam interessante um país pequeno ter mais de uma língua oficial. Sendo assim, pensei em colocar, na avaliação, um texto sobre este tema e assim o fiz. Procurei na internet algum texto sobre a referida temática, selecionei o que me pareceu interessante pelas informações que nele havia e que tinham sido tratadas em sala de aula e elaborei um exercício de verdadeiro ou falso.

Elaborei a atividade com um texto em língua espanhola e as questões em língua portuguesa, influenciada pelo formato das questões do ENEM, assunto de muito interesse dos meus alunos.

Coloquei também um exercício sobre pronomes possessivos e um sobre pronomes demonstrativo porque havíamos estudado sobre estes dois conteúdos gramaticais, que também estavam no livro didático. Optei por colocar um pequeno texto no qual faltavam os pronomes possessivos, ou seja, um exercício de preencher lacunas.

Não sei porquê, mas me parece mais interessante, para os alunos, que este conteúdo gramatical fique um pouco mais contextualizado se aparecer dentro de um texto, que conta uma história. Já no exercício sobre os demonstrativos, optei por frases em que os alunos escrevam a opção adequada de demonstrativo, após analisar a frase.

Finalmente, elaborei um último exercício, desta vez, escrito. Nele os alunos devem escrever, em espanhol, sobre o que eles conseguiram aprender sobre o país Paraguai. Fiz isso porque, durante as aulas que antecedem esta prova, estudamos sobre este país.

O que espero como resultado desta avaliação:

Acredito que os alunos conseguirão identificar, nos exercícios da avaliação proposta, aquilo que estudamos juntos em sala de aula. Não me agrada a ideia de que eles, ao pegarem a prova e começarem a ler, não consigam associar o que foi estudado antes com o que estará lá. Tenho como objetivo que eles consigam associar o que foi estudado com o que estará na avaliação.

Penso que conseguirão se sair bem, pois, durante as aulas eles participaram bastante, principalmente, no que se referia às demais línguas que são faladas na Espanha e as novidades sobre o Paraguai, país muito conhecido apenas pelo comércio de produtos mais baratos.

Avaliação 3

3º diário: 09/06/18. Para aula do dia 18/06/2018. Antes da 3ª avaliação.

Aulas: 04/06 – Aulas sobre leitura e literatura

Aulas: 11/06/18 – Proposta da avaliação e postagem do livro.

Aulas: 18/06/18 – Realização da avaliação oral e entrega da escrita.

Para a primeira avaliação do segundo trimestre, levei em consideração o assunto que estamos estudando em sala de aula, que é leitura/literatura, tema que foi bastante enfatizado por meio das aulas. No final do primeiro trimestre havia proposto uma avaliação envolvendo leitura e análise de um poema e me pareceu que os alunos gostaram de fazê-la, por isso, pensei, então, em uma leitura mais ampla de um livro paradidático em língua espanhola.

Pesquisei aqui e na próxima aula (11/06) vou levar para meus alunos a proposta de avaliação de leitura de um livro intitulado “Vacaciones al sol”, que trata de uma história de detetives que solucionam problemas, e penso que eles vão gostar do enredo. Vou pedir que leiam a história e já estou finalizando um roteiro com alguns exercícios de verificação de leitura.

Elaborarei um exercício com perguntas para serem respondidas em espanhol, outro de marcar verdadeiro ou falso e, finalmente, uma pergunta pessoal que deve ser respondida também em língua espanhola.

Elaborarei também um roteiro de perguntas para fazer uma atividade oral sobre a história. Para a oral, penso em fazer uma espécie de jogo de “Passa ou Repassa”, onde os participantes, que serão os alunos, responderão uma pergunta sobre a história lida.

Para a escrita, pretendo entregar o roteiro de verificação de leitura para que possam fazer em casa de forma individual. Será uma atividade simples, mas creio que os alunos terão oportunidade de ler uma história inteira, com começo, meio e fim, além da oportunidade de verificar seus conhecimentos de língua espanhola de forma concentrada, pois ao ler uma história inteira entramos em contato com vocabulário conhecido e desconhecido, aspectos gramaticais já contextualizados, com coesão, coerência, entre outras coisas.

Talvez alguns alunos não se sintam muito motivados porque será uma atividade que exigirá tempo para fazer a leitura, pesquisar as palavras desconhecidas, quando necessário para entender o texto, mas estou apostando que vai valer a pena.

Avaliação 4

4º diário: 04/08/18. Para aula do dia 22/08/2018. Antes da 4ª avaliação.

Aulas: 01/08/18 – Aulas sobre o tema, sobre os gêneros “Campanha Institucional e Anúncio Publicitário”.

Aulas: 08/08/18 – Exemplos de campanhas institucionais e anúncios publicitários. Proposta de avaliação. Preparação para a avaliação.

Aulas: 15/08/18 – Feriado.

Aulas: 22/08/18 – Primeira versão da avaliação

Aulas: 29/08/18 – Versão final da avaliação e escrita do diário.

A segunda avaliação do segundo trimestre surgiu a partir do tema “Publicidade em foco: que estratégias se podem usar?” e este tema nos oferece a oportunidade de estudar sobre os gêneros “Campanha Institucional” e “Anúncio Publicitário”, propostos por nosso livro didático. Durante as aulas iniciais (01/08/18) deste tema, fizemos um debate entre toda a turma sobre como funcionam os dois gêneros, onde são usados, quais são as particularidades de cada um, suas diferenças, entre outras coisas.

Para a próxima aula (08/08), levarei alguns exemplos de campanhas para ilustrar e conversamos sobre elas. Em seguida, proporei uma avaliação que envolva elaboração de Campanhas Institucionais, já que são muito importantes para trazer à tona situações importantes de alerta e chamar a atenção para temas atuais de nossa sociedade. Penso que esta avaliação poderá ser feita em grupos e que os alunos poderão escolher um entre os temas “Discriminação” ou “Drogas”, que foram os assuntos abordados na temática do livro.

Parece-me importante continuar abordando sobre estes dois temas porque fazem parte do nosso cotidiano e temos visto, cada vez mais, os resultados desastrosos resultantes de práticas discriminatórias e de uso de drogas. Parece-me importante propor aos alunos uma oportunidade de fazê-los pensar um pouco mais acerca destes assuntos, tão presentes em nossa sociedade atual, principalmente envolvendo os jovens, assim como meus alunos.

Pedirei que os alunos se organizem em grupos, pensem sobre qual tema desejam tratar e que selecionem uma imagem que represente aquilo que eles querem problematizar.

Proporei que a avaliação seja feita em dois momentos: no primeiro (22/08) pedirei que façam um esboço com a imagem e as frases de efeito, escritas por eles, e que levem esta primeira versão para a sala de aula para que, juntos, possamos fazer uma primeira avaliação,

sem nota, a fim de corrigir e melhorar o que for necessário. E no segundo momento (29/08) eles deverão levar a Campanha Institucional já finalizada em cartazes para fazer uma exposição pelos corredores de nossa escola.

Penso que a turma receberá bem a proposta de avaliação pois já percebi que os alunos gostam muito de fazer coisas diferentes, que envolvam apresentação e exposição de ideias. Creio, ainda, que será uma boa oportunidade de tornar mais significativo o que estudamos recentemente.

Avaliação 5

5º diário: 07/11/18. Para aula do dia 14/11/18. Antes da 5ª avaliação.

Aulas: 14/11/18 – Proposta de atividade dos alunos. Aula sobre o gênero Convite/propaganda. Elaboração da atividade.

Aulas: 28/11/18 – Primeira versão da avaliação.

Aulas: 05/12/18 – Apresentação do convite/folder sobre novos alimentos e escrita do diário.

A segunda avaliação do terceiro trimestre surgiu a partir de uma apresentação da professora orientadora da unidade curricular Projeto Integrador do 2º ano do curso integrado de Alimentos, exatamente a turma participante da minha pesquisa de Doutorado.

A referida apresentação aconteceu em um curso, do qual fazemos parte a professora e eu, intitulado “1º Ciclo de Estudos Reflexivos: A Docência na Educação Profissional e Tecnológica”.

Em um dos mais recentes encontros deste Ciclo, a professora falou sobre os resultados interessantes apresentados pelos alunos da turma, por meio da proposta de desenvolvimento (criação) de novos produtos da área de alimentos, elaborados por eles.

Ao final da apresentação procurei pela professora para falar sobre esse trabalho de prática com alunos e me ofereci para trabalhar, junto a ela, na parte final do Projeto Integrador que estava sendo desenvolvido com a turma. Minha colega professora se mostrou interessada e perguntou o que eu poderia fazer com os alunos. Respondi que ia discutir com os eles sobre a possibilidade de fazer uma atividade de língua espanhola que se vinculasse ao Projeto Integrador e, assim, o fiz.

Na mesma semana, quando entrei para dar aula para a turma, expliquei o que havia acontecido e a conversa entre a professora (nome da professora) e eu. Falei da possibilidade de o conteúdo de língua espanhola estar presente na parte final no Projeto Integrador. Eles gostaram da ideia e perguntaram o que seria feito, esperando que viesse, de mim, a proposta da atividade.

Foi, então, que eu lhes disse que a proposta não seria feita por mim e sim por eles. Pedi que pensassem que tipo de atividade poderiam fazer e que se encaixasse no projeto. Claro que dei alguns exemplos, tais como: escrever um resumo em espanhol, que pudesse fazer parte de um artigo para ser submetido a alguma revista acadêmica, escrever uma receita sobre o produto alimentício que haviam desenvolvido, entre outros. Pedi que pensassem

durante a semana e que, na aula seguinte, levassem suas ideias, para, finalmente, escolhermos qual atividade faríamos.

Fato curioso aconteceu quando eu disse que não importava qual atividade eles fariam. Muitos me olharam com cara de espanto e penso que isso se deve ao fato de que, geralmente, os alunos não estão acostumados a fazer parte da elaboração de uma atividade avaliativa.

Na aula seguinte, os alunos levaram a proposta de atividade que eles escolheram para fazer. Eles foram unânimes em escolher elaborar um convite/folheto de propaganda no qual pudessem apresentar o novo produto (bolo de fubá funcional, pão de queijo funcional, brigadeiro vegano, cocada zero lactose, pastel ovo lacto vegano e doce de leite de coco). Aproveitei para falar um pouco sobre o gênero escolhido por eles.

Destacamos as principais características que aparecem nele; os alunos reuniram os seis grupos, já existentes no Projeto Integrador, e começaram a planejar a escrita do texto. Combinamos, então, que na aula seguinte eles trariam a 1ª versão do convite/folheto e que, na subsequente, faríamos a apresentação da versão final para toda a sala, para mim e para a professora orientadora do Projeto Integrador, que também iria avaliar esta atividade na referida unidade curricular.

Penso que esta será uma atividade avaliativa interessante para os alunos, pois será a finalização de um projeto no qual eles estão trabalhando já há alguns meses. Penso que será algo bastante significativo finalizar com uma atividade em espanhol, proposta por eles.

ANEXO I – Transcrição dos diários das alunas participantes.**Diário referente à Avaliação 1****Diário sobre avaliação 1º trimestre 2018 – Fecha: 23/04/18****Nombre: Camila**

Eu me identifiquei com o meu poema.

Essa atividade aconteceu no dia 23 de abril de 2018 das 1:08 às 2:44.

O conteúdo era sobre poemas escrito na língua Espanhola.

Foi planejado para cada aluno do 2oE procurasse ou pesquisasse em espanhol poemas e escolhece um desses poemas que mais gostou para ler na próxima aula e logo após a leitura do seu poema ler também em espanhol o resumo que você fez do poema, foi executado a leitura do poema mas teve poucas pessoas que leram o resumo do poema escolhido.

A participação da turma foi bom mas poderia ser melhor se quem estava conversando durante a aula calace a boca.

Sim para mim as atividades tanto escolher o poema e resumir quanto falar para a sala, foi adequadas para a minha aprendizagem.

Poderia ser melhor se eu estivesse menos nervosa na hora de ler em espanhol

O espaço físico facilitou o trabalho coletivo.

Eu aprendi com essa avaliação que apesar do espanhol ser uma língua parecida com o português ela possui dificuldades de se pronunciar.

Os fatos importantes para a aprendizagem foi que pode ser bem legau pesquisar algo em espanhol e apresentar na próxima aula.

As minhas dificuldades que ao longo da minha apresentação eu tentei não deixar claro que elas estavam me afetando e que eu conseguia fazer isso sozinha, é que eu estava querendo ser tão perfeita que eu acabei esquecendo o mais importante que é apresentar , e por causa de ser perfeita e ler em público eu entrei em pânico e fiquei nervosa, mas graças a Deus deu tudo certo no final.

Diario sobre evaluación 1º trimestre 2018 – Fecha: 23/04/18**Nombre: Nair**

Nessa aula nós tivemos que trazer um poema e sua “análise” para a sala de aula e ler em frente da turma. Todos da turma trouxeram seus poemas, algumas pessoas da sala não fizeram análise, mas a professora os deixou fazer na aula.

Eu gostei muito da avaliação, eu aprendi mais do vocabulário em espanhol com a pesquisa do poema e a professora também corrigiu algumas palavras na aula.

Eu tive um pouco de dificuldade para falar a palavra “reloj” mas nada de alarmante.

Diario sobre evaluación 1º trimestre 2018 – Fecha: 23/04/18**Nombre: Alice**

Foi uma avaliação sobre um poema que tivemos que pesquisar. A ideia era cada aluno, em uma roda, ler o poema em voz alta e ler a análise temática sobre o texto. Todos o fizeram. Anteriormente, na semana passada, nos foi dado um poema e foi feita a análise dele, com o a professora pediu na avaliação, então tínhamos uma ideia de como era para fazer. Com esta atividade pude compreender um texto e fazer uma análise sobre ele. Quando estava lendo o texto que escolhi a maior dificuldade nem foi a compreensão mas como escrever a análise, contudo, conseguí concluir con la ajuda da atividade anterior e com o uso de um dicionário.

Diário referente à Avaliação 2

Diario sobre evaluación 1º trimestre 2018 – Fecha: 16/05/18

Nombre: Camila

A prova estava facies porem cansativa por causa do texto e da questão 2.

O texto estava fácil de entender apenas difícil de concentrar no que estava lendo mas graças as palavras que estavam em negrito eu não me perdi no texto.

A questão 2 eu achei que facilitou colocar quantas vezes la palavra iria ser repetida mas mesmo assim eu fiquei com duvida.

Eu acho que essa prova foi la mais fácil de Espanhol que eu já fiz na vida talvez ela estava facil por conta de algumas palavras que eu já conhecia como habla, donde, los, etc.

Se eu me sair mal nessa prova foi um discuido meu.

Que pena que ninguém faz prova igual a Liana.

Graças a essa prova eu concegui ver donde eu tinha menos dificuldade.

Essa prova não mudou a minha preferencia de escolher o Espanhol no lugar do Ingles quando eu prestar o ENEM, o espanhol na minha opinião é lindo.

Diario sobre evaluación 1º trimestre 2018 – Fecha: 16/05/18

Nombre: Nair

El conteúdo de la prueba fue las lenguas habladas en España, nuestros conocimientos sobre el Paraguay y el uso de posesivos. El conteúdo fue estudiado en classe por medio del actividades en el libro didáctico. El conteúdo fue muy bien explicado por la profesora, aprendí bastante.

Yo havia estudiado para la prueba en casa y tirei minhas dúvidas sobre lo uso de los posesivos. Yo también aprendí la materia por medio de la prueba de hoy.

Yo gostei de la prueba, estaba fácil, porque yo tengo facilidade en lenguas, más coloqueei algunas palabras en portugués en la última questón.

Diario sobre evaluación 1º trimestre 2018 – Fecha: 16/05/18**Nombre: Alice**

A evaluación de lengua española apresentou todo o contéudo estudiado desde a gramática até las linguas da primeira cuestión. Yo estudei para la prova tentando memorizar la gramática, algunas eu usei na prova, mas outras não apareceram. Na prova, enquanto lia, yo lembrava algunas palabras pero as veces me confundia. Não foi una evaluación muy, não foi difícil pero, como era de se esperar, algunas coisas me deixaram confusa.

Diário referente à Avaliação 3**Diario sobre evaluación 2º trimestre 2018 – Fecha: 18/06/18****Nombre: Camila**

Antes de ler essa historia en español y comprender, me pareció que yo no conseguiría ler e muy menos comprender.

La avaluación escrita fue tranquila mas la avaliación oral me deu um pouco de pánico porque eu fiquei com medo de errar.

Através das duas avaluación tanto escrita quanto oral, me fizeram compriender que bastava eu me dedicar um pouco mais em espanhol para llegar donde yo quero.

Eu itendi que español não é dificil mas que las pessoas querem deixar todo mais dificil.

Quem aprende espanhol não é melhor e nem peor apenas es dedicado o suficiente para ir além dos seus obstáculos.

Diario sobre evaluación 2º trimestre 2018 – Fecha: 18/06/18**Nombre: Nair**

Me gustó mucho de la evaluación. Fue divertida y yo no pensé que era una evaluación todo el tiempo.

La evaluación escrita fue muy fácil ya la oral muy divertida, pero las dos me ayudaron a aprender mejor la gramática y el vocabulario.

Me pareció que yo no entendería nada, pero cuando empezei a ler, yo vi que entendí más do que esperaba y me gustó mucho

Diario sobre evaluación 2º trimestre 2018 – Fecha: 18/06/18**Nombre: Alice**

Me gustó de la evaluación oral, pois no era preciso cazar las respuestas na memoria. Com la evaluación escrita, no entanto, era possível pegar los puntos principales. Es uno tipo totalmente diferente de otras evaluaciones.

Diário referente à Avaliação 4**Diario sobre evaluación 2º trimestre 2018 – Fecha: 29/08/18****Nombre: Camila**

Hicimos una campaña Institucional hablando sobre la violencia contra la murrer e o abucio sexual.

Es my difícil hablar de esa evaluación pois habla sobre o hombre que no respieta la murrer.

Apesar desa avaluación pude perceber que una imagen pode hablar mais que um asunto.

Através das pesquisas feita pelo mi grupo, pude ver que las murreres a cada día siente vontade de denunciar más tiene medo de morrer ou pierder um ente querido.

Para mim seria más fácil escrever un texto do que una frase sobre ese asunto .

De una forma geral eu gostei mucho.

Diario sobre evaluación 2º trimestre 2018 – Fecha: 29/08/18**Nombre: Nair**

La evaluación se trataba de campañas publicitárias y cada grupo deberia elegir un tema sobre prejuicios o drogas.

Mi grupo elegió un tema que aborda la homosexualidad.

Es un tema muy polémico y elegimos este tema porque dos de nuestros miembros son homosexuales que sofrem en la piel lo prejuicio.

Nosotros queremos ayudar a por un fin en la homofobia y mostrar que continuan sendo seres humanos mismo teniendo gusto de la gente del mismo sexo.

Diario sobre evaluación 2º trimestre 2018 – Fecha: 29/08/18**Nombre: Alice**

La evaluación de español fue muy diferente de lo común. Fue un trabajo de investigación sobre acciones sociales y deberíamos hacer un cartel promover esa acción.

El tema que elegí para la campaña institucional fue el Racismo, que es una situación actual y sucede em cualquier lugar.

La campaña institucional debería ser toda em lengua española así pude aprender nuevas palabras para añadir mi vocabulario.

Me gustó mucho a ver el cartel, fue divertido a la hora de elegir las imágenes. Deberíamos hacer esto más veces.

Diário referente à Avaliação 5**Diario sobre evaluación 3º trimestre 2018 – Fecha: 05/12/18****Nombre: Camila**

Ao fazer la evaluación de Invitación para presentar nuevos productos alimenticios entregado no español ao Proyecto Integrador fui my interesante y productivo.

Além do meu grupo que era doce de leche de coco, fazer um novo produto podemos aprender como que escreve e pronuncia las palabras ejemplo: Lactose em português y em español Lactosa.

Eu pude aprender em uma sola vez dois idiomas.

A través del trabajo yo aprendi palabras nuevas en español que en português eu já sabia.

Nos outros grupos o trabajo mais interessante fue o “bolo” que en espanhol fica a tradução como “pastel” que es aquele que compramos na feira, de queijo ou carne.

Diario sobre evaluación 3º trimestre 2018 – Fecha: 05/12/18**Nombre: Nair**

Este diario está vinculado a la evaluación del Proyecto Integrador.

En esa evaluación tuvimos que hacer una invitacion para los productos del proyecto integrador. Fue fácil ya que ya teníamos el producto todo listo.

Fue muy bueno aprender el nombre de los productos e ingredientes que usamos para hacer el trabajo de español.

Diario sobre evaluación 3º trimestre 2018 – Fecha: 05/12/18**Nombre: Alice**

La evaluación fue hecha junto con el Proyecto Integrador que consiste en crear un anuncio presentando el producto trabajado durante el año. Este tipo de evaluación fue muy diferente y la mejor que he tenido.

Fue muy interesante trabajar con un anuncio en español pues nunca había hecho antes. En la presentación hablamos sobre el producto y presentamos la versión definitiva del anuncio.

Sobre mi trabajo que era el “brigadeiro brasileño vegano”, aprendí que en nombre del dulce no tiene traducción al español, pues es un producto típicamente brasileño.

ANEXO J – Diário escrito pela professora pesquisadora depois das avaliações das alunas**1º diário: 24/04/18. Depois da 1ª Avaliação.**

Fiquei muito satisfeita com a avaliação feita por meus alunos. Quando a propus, pensei que o resultado seria mais negativo do que positivo porque eu havia começado a aula anterior perguntando a eles se gostavam de poesias e apenas três ou quatro alunos disseram que sim. Apesar disso, quis mostrar-lhes que, na verdade, o que muitas vezes acontecesse, é que há a ideia preconcebida de que ler e entender poemas é muito difícil.

Então, comecei a ler o poema de amor (Por siempre) de Mario Benedetti, o poema que havia preparado para ler e trabalhar com eles. Todos ficaram atentos, me ouvindo e, ao final, começamos a conversar sobre o que haviam entendido sobre o texto. Os alunos foram falando, colocando sua opinião e eu fui escrevendo no quadro e, ao final, tínhamos uma análise temática daquele poema de amor. Na sequência, propus que cada um selecionasse um poema, em espanhol, preferencialmente escrito por um poeta cuja nacionalidade era um dos países que tem a referida língua como materna. Além de selecionar o poema que mais lhes chamasse a atenção, eles deveriam fazer uma análise temática, de acordo com o entendimento de cada um e, na aula seguinte, todos deviam levar para a nossa aula e, assim, aconteceu.

Na data marcada, pedi que fizessem um semicírculo e que cada um lesse seu poema, assim como a análise que haviam escrito. Alguns alunos, poucos, na verdade, levaram o poema, mas não haviam escrito a análise temática, então, eu pedi que o fizessem e que apresentassem depois.

Em seu diário após a avaliação, a maioria deles relatou que se surpreendeu pelo fato de que conseguiram fazer a atividade e que lhes pareceu mais agradável do que pensavam antes de fazê-la.

Gostei de saber que eles acharam a atividade interessante e que, a partir dela, aprenderam mais do que haviam imaginado.

Constatei que muitos se surpreenderam com o fato de que conseguiram ler poemas em espanhol, selecionar aquele que mais lhe agradasse fosse pelo motivo que fosse, entender a temática e ainda escrever uma análise sobre o que haviam entendido.

Além disso, pude ler em seus diários que foi uma atividade avaliativa que lhes fez ver a importância de se praticar a pronúncia já que eles não têm tanta oportunidade de fazer isso.

Finalmente, fiquei feliz porque muitos dos meus alunos disseram que gostariam de fazer mais este tipo de avaliação, onde pudessem se expressar mais. Disseram que é bom sair

do círculo de avaliações convencionais, tipo prova tradicional, com texto, interpretação, gramática, entre outros, com correção, acertos e erros, notas e pronto. Alguns, inclusive, sugeriram que mais atividades como essa fizessem parte das nossas aulas de língua espanhola, como por exemplo, que o fizéssemos também com outros gêneros textuais.

Sinto que estamos no caminho certo e fico muito feliz ao ler o que eles escrevem.

Avaliação 2

2º diário: 19/05/18. Depois da 2ª Avaliação.

Ao corrigir as avaliações dos alunos, me deparei olhando o diário eletrônico, onde são lançadas as notas dos alunos. E essa atitude me fez pensar. Por que a primeira coisa que fiz foi olhar o panorama das notas dos alunos? Será que mesmo estudando sobre avaliação formativa ainda não tenho, em mim, muito de um professor conteudista e que fica feliz se as notas dos alunos forem boas, acima da média? São reflexões que me acompanharão ao longo deste ano letivo, ao longo da realização das futuras avaliações.

Analisando a prova feita por meus alunos, gostei muito do que eles escreveram na última questão sobre o que conseguiram aprender sobre o Paraguai. Muitos se esforçaram para escrever em espanhol e conseguiram um bom resultado com a escrita na referida língua adicional. Atribuí a nota para esta questão, levando em consideração a sua tentativa de escrever, considerando a oportunidade que eles tinham de colocar em prática o que conheciam sobre a escrita na língua alvo. Alguns alunos escreveram duas linhas de resposta e oito alunos escreveram três linhas. Para minha surpresa, um número considerável de 13 alunos, escreveu mais de três linhas sobre o assunto. Sei que não é o número de linhas que importa para se elaborar uma resposta coerente e colocar suas impressões sobre um tema, mas deu-me a impressão de que quem escreveu mais tem menos medo de “errar” em língua espanhola.

Sete alunos não responderam essa questão. E estou aqui pensando por quê? Será que não quiseram escrever porque acham que não sabem escrever em espanhol? Será que sabem escrever nessa língua, mas não sabiam escrever sobre o assunto pedido? Será que estavam com pressa para terminar a prova e sair da sala? Vou perguntar na próxima aula.

Na próxima aula vou corrigir a prova com eles e vou pedir que reescrevam esta questão, corrigindo a partir da correção que fiz. E para os alunos que não responderam nada, vou pedir que escrevam. Não vou obrigar, mas vou sugerir.

Após ler os diários escritos pelos alunos, logo após a realização da prova, pude perceber que, no geral, acharam a prova boa, que o conteúdo contido nela era o mesmo que havia sido trabalhado em sala de aula.

Muitos escreveram que conseguiram aprender mais a partir da avaliação que eu propus ainda que tenham achado a parte gramatical um pouco difícil.

Dois alunos relataram que o exercício sobre os possessivos estava difícil e um pouco confuso. Outros relataram que a parte gramatical estava um pouco difícil. Após ler isso, voltei

à avaliação e, depois de um olhar mais atento, percebi que poderia ter feito outro tipo de exercício. O fato de ter colocado os possessivos que podiam ser usados para completar o texto e, na frente de cada um, colocar qual a quantidade de vezes em que o referido possessivo aparecia no texto, pode ter deixado o exercício um pouco confuso mesmo. Vou repensar esse tipo de exercício para as próximas avaliações, mesmo que esta crítica tenha partido de apenas dois alunos, preciso considerar para fazer algo melhor para eles.

Gostei bastante de ver que, na última questão da avaliação e também no diário, muitos alunos escreveram mais do que eu imaginava, em língua espanhola. Isso me deixou muito feliz, animada e pensando que, sim, é possível que um aluno do ensino médio aprenda a escrever em língua espanhola, mesmo com uma aula de 48 minutos por semana. Quero prestar mais atenção neste fato no portfólio dos meninos.

Preocupou-me um pouco que um bom número de alunos relatou que estudaram pouco ou não conseguiram estudar para a prova porque estão muito cansados e por causa do grande número de provas, trabalhos e outras avaliações que tiveram que fazer nas últimas semanas.

Avaliação 3

3º diário: 19/06/18. Depois da 3ª Avaliação.

Após a primeira avaliação do segundo trimestre, pedi que os alunos escrevessem o diário referente a ela.

Ressalto que para a realização desta avaliação, levei em consideração o tema que estudamos em nossas aulas: leitura/literatura. Fiz uma pequena pesquisa e selecionei um livro paradidático intitulado *Vacaciones al Sol*, e na aula seguinte, apresentei a proposta avaliativa aos alunos que, no geral, receberam bem.

Antes da aula, eu já havia enviado, via portal do aluno do site de nossa escola, o livro em pdf para que pudessem acessá-lo. Os alunos perguntaram sobre o enredo da história e a maioria me pareceu estar interessada em fazer a leitura. Outros, poucos, se posicionaram dizendo que seria uma atividade que demandaria mais tempo do que uma prova tradicional, de interpretação de texto e gramática e que esta seria melhor, pois estavam cheios de atividades de outras matérias.

Argumentei, tentando mostrar a eles a importância de dedicar um tempinho para essa atividade. Enfatizei que eu gostaria que essa fosse mais do que uma avaliação de conteúdo e sim uma atividade leve e que, talvez, proporcionasse a eles a sensação de que estavam conseguindo ler e entender melhor em língua espanhola, já que a maioria diz gostar de estudar esta língua adicional e, ao final, não tive muitas dificuldades em convencê-los a fazer a atividade.

Naquela aula, entreguei um roteiro de verificação de leitura e pedi que, tanto a leitura quanto a realização da atividade, fossem feitas em casa e que trouxessem na aula seguinte, já que o livro era pequeno e não levariam muito tempo para fazer a leitura na íntegra. Disse ainda que, na aula seguinte, eles deveriam entregar a parte escrita e faríamos nosso jogo para a avaliação oral e assim o fizemos.

No dia combinado, pedi que me entregassem a avaliação escrita e, em seguida, pedi aos alunos que se sentassem em círculo. Expliquei como faríamos a avaliação oral, em forma de jogo, e eles adoraram a ideia. Todos os alunos tiveram oportunidade de responder perguntas sobre a história que haviam lido e fazê-lo em forma de jogo deixou a atividade um tanto quanto emocionante e competitiva para eles, o que os deixou bastante empolgados.

À medida que iam respondendo e acertando, foram ficando empolgados e satisfeitos com o resultado. Após a avaliação oral, pedi que escrevessem o diário referente à realização desta atividade.

Depois da correção da avaliação escrita e analisando a oral, passei a ler os diários elaborados pelos alunos.

Sobre a avaliação oral, a maioria relatou que gostou de como foi realizada a atividade e que aprendeu muito com ela. Muitos disseram que aprenderam por meio dos colegas que foram respondendo suas questões e outros disseram que acharam a avaliação oral divertida.

Na escrita, muitos se posicionaram dizendo que antes de fazer esta avaliação achavam que não conseguiriam ler um livro inteiro em espanhol e se surpreenderam positivamente ao ver que conseguiram e que aprenderam muitas palavras novas e também se surpreenderam ao perceber que conseguiam entender muitas questões gramaticais inseridas na história, como tempos verbais que ainda não haviam estudado.

Alguns disseram que não gostaram da atividade porque tiveram que “perder” tempo para ler toda a história e depois para fazer a atividade escrita. Outros poucos disseram que acharam a história chata porque não gostam de história de detetives, mas gostaram de fazer a parte oral porque lhes pareceu interativa e diferente das demais avaliações que fazem e que fizeram.

No geral, achei que a avaliação foi positiva e apreciada pela maioria dos alunos. Percebi, na escrita deles, que estão “se arriscando” cada vez mais na escrita em língua espanhola e isso eles também têm percebido.

Avaliação 4

4º diário: 31/08/18. Depois da 4ª Avaliação.

Para esta avaliação, após as aulas em que discutimos sobre o assunto abordado, trouxe para a sala de aula alguns exemplos de “Campanha Institucionais”, estudamos suas características e, ao final, propus uma avaliação acerca deste gênero.

Pedi que os alunos se reunissem em grupos de 4 integrantes, escolhessem um entre os macro temas “Discriminação” ou “Drogas”, que foram os assuntos abordados nas campanhas institucionais estudadas.

Desde o início da proposta desta avaliação, percebi nos alunos uma certa motivação positiva para fazer essa atividade porque eles poderiam trazer à tona aquilo que eles pensavam. Ouvi de um dos alunos que fazer esta avaliação seria uma ótima oportunidade de passar um recado às pessoas lá fora.

Pedi que se organizassem em grupos, decidissem sobre qual tema tratariam e que escolhessem uma imagem que representasse aquilo que eles gostariam de mostrar. Pedi que usassem imagens já existentes ou que ilustrassem de próprio punho, se assim preferissem já que há alguns bons exemplos de desenhistas entre os alunos desta turma.

Combinamos que a avaliação seria feita em dois momentos: para o primeiro, eles deveriam fazer um esboço já com a imagem escolhida e as frases de efeito, escritas por eles. Vale lembrar que pedi que escolhessem a imagem que quisessem, ou seja, podia ser uma imagem já existente ou alguma autoral, mas que as frases de efeito, típicas de campanhas institucionais, fossem elaboradas por eles.

Todos os grupos trouxeram a primeira versão da atividade, fizemos a primeira análise e corrigimos o que foi necessário. Para o segundo momento eles trouxeram a campanha finalizada e fizemos uma exposição pelos corredores da escola.

No geral, a turma recebeu bem a proposta de avaliação e pude perceber, no diário dos alunos, que o tema mais escolhido foi “Discriminação”, o que não me surpreendeu, uma vez que esse é, infelizmente, um dos temas mais vivenciados por nossa sociedade atualmente, trazendo-nos resultados desastrosos. Os grupos trouxeram diversos tipos de discriminação e fizeram campanhas muito boas, que podem e poderão contribuir para a reflexão daqueles que as veem ou verão pelos corredores da nossa escola.

Percebi, ainda, que eles têm muita consciência sobre a importância deste tema e que sentem a necessidade de tratar sobre ele para que o assunto não se esgote. Nos diários, ainda

abordaram a necessidade de se respeitar as diferenças e muitos relataram que a avaliação proposta foi uma forma de fazer com que as pessoas, no geral, pensem em seus próprios atos no que diz respeito a não aceitação do outro, do que lhes parece diferente.

Esta avaliação, segundo eles, possibilitou trazer à tona muitos problemas sociais do nosso cotidiano. Uma das coisas que mais me chamaram a atenção nesta avaliação foi o fato de um dos alunos da turma, escrever, em seu diário, que esta foi a melhor avaliação que ele já havia feito na vida. Seu grupo abordou o tema “Discriminação aos homossexuais” e ele se coloca no diário pedindo respeito aos homossexuais, como ele.

Outra coisa que me chamou a atenção foi que uma das alunas, em seu diário, escreveu que além da avaliação como foi feita, gostaria também de ter oportunidade de, em sala de aula, poder discutir com toda a turma sobre os temas que foram abordados porque ela acha muito importante. Confesso que eu não tinha pensando em fazê-lo, mas, quando li isso no diário, considerei e, na aula seguinte, foi o que fiz: comentamos sobre o resultado dos trabalhos realizados, falei da sugestão vinda a partir do diário da referida aluna e passamos a discutir sobre tudo o que eles haviam apresentado. Foi um momento muito produtivo para mim e para a turma.

Com relação à língua espanhola, percebi que pesquisaram para escrever bem em espanhol, o que me parece muito rico para aprender de maneira mais significativa, ou seja, aprenderam porque precisaram e, geralmente, quando isso acontece, esse aprendizado fica.

Ao final, fiquei muito satisfeita e feliz com o resultado desta avaliação. Pude notar que os alunos perceberam que uma avaliação não necessariamente precisa focar apenas em vocabulário, gramática e afins, que uma avaliação pode trazer momentos de muita reflexão e oportunidade de problematizar assuntos muito relevantes de nossa atualidade.

Para finalizar, preciso registrar que vi muitos alunos, professores e outros servidores da escola, lendo os trabalhos expostos pelos corredores da escola e fazendo comentários positivos.

Avaliação 5

5º diário: 08/12/18. Depois da 5ª Avaliação.

No dia 05/12/18, estavam na sala, os alunos, a professora Débora e eu. Os alunos apresentaram o convite/folheto escrito em espanhol. Havia 6 novos produtos da área de alimentos desenvolvidos por 6 grupos, que haviam sido definidos na unidade curricular Projeto Integrador. Cada grupo apresentou o seu convite/folheto sobre o novo produto que havia desenvolvido e esta atividade foi avaliada na unidade curricular de Língua Espanhola e Projeto Integrador do curso de Alimentos.

Ao final da apresentação, a professora Débora saiu da sala e os alunos passaram a escrever o diário sobre a avaliação que haviam feito. Mais tarde nós duas nos reunimos para compartilhar nossas impressões sobre a avaliação. Tanto ela quanto eu gostamos muito dos trabalhos feitos pelos alunos e dissemos isso a eles.

Depois de ler o diário dos alunos, fiquei feliz porque eles escreveram que haviam gostado de fazer a avaliação, que acharam divertido fazê-la. Muitos escreveram que foi interativa com relação às aulas e que foi uma atividade que estimulou a criatividade para aprender espanhol.

Fiquei muito satisfeita quando li, em um dos diários, que esta atividade avaliativa veio na hora exata, pois era o que faltava para completar o trabalho do Projeto Integrador, que foi um projeto ao qual eles se dedicaram muito.

Ao ler os diários dos meus alunos, percebi que eles estão menos dependentes para fazer uma atividade escrita, que se sentem mais seguros para escrever e quando não sabem ou têm alguma dúvida sobre como escrever, eles mesmos procuram e, conseqüentemente, aprendem. Claro que ainda me perguntam algum vocabulário ou como se escreve um verbo, porém isso acontece com menos frequência, comparado com o início do ano letivo.

Li em muitos diários que os alunos gostaram muito de poder integrar a atividade proposta pela professora (nome da professora), que ministra uma matéria do curso técnico, com a língua espanhola, uma unidade curricular da base comum do Ensino Médio. Lendo os diários, percebi que eles gostaram da atividade porque era uma oportunidade de divulgar o produto que haviam criado em duas línguas, ou seja, em língua portuguesa e em língua espanhola.

E, finalmente, observei, nos textos que eles escreveram que essa atividade avaliativa foi uma oportunidade para aprender novas palavras em espanhol, palavras relacionadas ao curso que eles estudam, além de ajudar a aprender a como fazer um convite/folheto.