

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
CURSO: LETRAS-ESPANHOL

JAKELLINE PRADO PEREIRA

O PROCESSO AVALIATIVO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA EM
ESCOLAS DE PORTO VELHO-RO

PORTO VELHO-RO
2017

JAKELLINE PRADO PEREIRA

**O PROCESSO AVALIATIVO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA EM
ESCOLAS DE PORTO VELHO-RO**

Trabalho de Conclusão de Curso-TCC apresentado ao Departamento de Línguas Estrangeiras como requisito parcial para obtenção do título em Licenciada em Letras-Espanhol.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Cantarelli

**Porto Velho-RO
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo (a) autor(a)

P436p Pereira, Jakelline Prado.

O processo avaliativo na disciplina de língua espanhola em escolas de
Porto Velho-RO / Jakelline Prado Pereira. -- Porto Velho, RO, 2017.

83 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Ana Paula Cantarelli

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) -
Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Processo Avaliativo. 2. Língua Estrangeira. 3. Ensino Médio. 4.
Habilidades Linguísticas. I. Cantarelli, Ana Paula. II. Título.

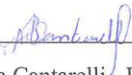
CDU 37.015.3

JAKELINE PRADO PEREIRA

O PROCESSO AVALIATIVO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA EM
ESCOLAS DE PORTO VELHO-RO

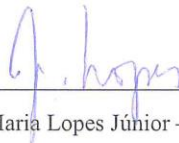
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Rondônia – UNIR,
como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado (a) em Letras – Espanhol.

Banca Examinadora:



Profª Drª. Ana Paula Cantarelli - UNIR (Orientadora)

Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE)



Prof. Dr. José Maria Lopes Júnior – UNIR (1º Avaliador)

Departamento de Artes (DARTES)



Profª. Me. Mirella Nunes Giracca – UNIR (2ª Avaliadora)

Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE)

Avaliação da banca: **Aprovado.**

Porto Velho, 16 de agosto de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo fôlego de vida, pela saúde que tenho e por ter me honrado em mais esta etapa da minha vida.

Aos meus familiares, em especial a minha mãe Roseli, ao meu pai Ezequiel, a minha irmã Janaina, ao meu sobrinho Davi Lucas, por serem em muitas vezes fonte de inspiração, mesmo morando distante, para que eu continuasse perseverando em meus sonhos.

Agradeço a minha orientadora, profa. Dra. Ana Paula Cantarelli, por ter se dedicado a me orientar na temática proposta nesta monografia. Sem a sua ajuda eu não teria conseguido realizar esta pesquisa. Muito obrigada por ter sido tão competente e responsável ao longo de toda a nossa pesquisa.

Ao meu marido, Rogério. Obrigada, amor. Você sabe o quanto foi difícil chegar até aqui. Agradeço-te por todo o apoio e compreensão que me destes nos momentos de tensão e desespero. Essa vitória é nossa.

Aos meus professores, desde os da alfabetização até os da Universidade. Obrigada, queridos. Vocês conseguiram contribuir com a minha formação de boa cidadã. Hoje reconheço quão linda é essa profissão: PROFESSOR.

Aos meus amigos de curso, com os quais, durante esses quatro anos, compartilhei e vivenciei momentos de alegrias, de tristezas, momentos estes que serão inesquecíveis. Desejo que todos nós possamos ser professores que fazem a diferença. Obrigada, pessoal!

Sem mais, deixo registrado aqui o meu sincero agradecimento a todos os que contribuíram para a realização desta pesquisa, seja de forma direta ou indireta.

RESUMO

O processo avaliativo passou por diversas mudanças significativas ao longo da história. Na disciplina de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), essas mudanças estiveram atreladas às diferentes abordagens de ensino que surgiram com o passar do tempo. Cada abordagem foi desenvolvida pensando em um contexto social específico e nas necessidades de ensino e de aprendizagem daquele momento. A disciplina de ELE necessita, quando se trata de avaliação, desenvolver metodologias que se distinguem das demais disciplinas. Cientes disso, optamos nesta pesquisa por selecionar como tema: *o processo avaliativo dentro da disciplina de Espanhol-Língua Estrangeira*. O processo avaliativo exige demasiada responsabilidade em sua preparação, pois é por meio deste que os professores conseguem identificar se os objetivos que estabeleceram foram alcançados. Com esta pesquisa, procuramos averiguar como as avaliações em Língua Espanhola foram desenvolvidas em duas escolas diferentes: uma da rede pública e outra da rede privada, da cidade de Porto Velho-RO. Durante o desenvolvimento da pesquisa, tratamos de investigar quais instrumentos avaliativos os docentes empregaram em suas aulas, a fim de percebermos o papel da avaliação dentro do processo de ensino e de aprendizagem para esses docentes. Assim, para a realização da pesquisa fez-se necessário desenvolver observações de aulas e de avaliações no período de um trimestre (o primeiro do ano de 2017), nas respectivas escolas, além de aplicarmos um questionário composto por dezesseis (16) perguntas (Anexo 8) aos dois professores. Após a coleta de dado, os mesmos foram analisados, sendo relacionados ao referencial teórico por nós selecionado. Os resultados dessas análises encontram-se ao longo deste texto, o qual está dividido em dois capítulos: *Retrospectiva do Ensino de Línguas Estrangeira* e *A Metodologia Avaliativa dos Professores Observados*. Dentre os referenciais teóricos utilizados, destacam-se: Leffa (1988); Libâneo (1994); Luckesi (2006; 2003; 1992) e Almeida Filho (2002). Ao final desta pesquisa, podemos perceber que existem discrepâncias entre os discursos assumidos pelos docentes e a sua prática em sala de aula. Tais discrepâncias talvez sejam frutos da avaliação desenvolvida em sala de aula ao longo do tempo, a qual não tinha como foco diagnóstico, mas sim a atribuição de rótulos. Tal fato, entretanto, apenas demonstra a necessidade de haver novos estudos e discussões sobre o processo avaliativo dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Processo Avaliativo. Língua Estrangeira. Ensino Médio. Habilidades Linguísticas.

RESUMEN

El proceso de evaluación pasó por diversos cambios significativos a lo largo de la historia. En la asignatura de Español como Lengua Extranjera (ELE), estos cambios estuvieron vinculados a los diferentes enfoques de enseñanza que surgieron con el paso del tiempo. Cada enfoque se desarrolló pensando en un contexto social específico y en las necesidades de enseñanza y aprendizaje de aquel momento. La disciplina de ELE necesita, cuando se trata de evaluación, desarrollar metodologías que se distinguen de las demás disciplinas. Conocedores de eso, optamos en esta investigación por seleccionar como tema: *el proceso de evaluación dentro de la asignatura de Español-Lengua Extranjera*. El proceso de evaluación exige demasiada responsabilidad en su preparación, pues es por medio de éste que los profesores logran identificar si los objetivos que establecieron se alcanzaron. Con esta investigación, buscamos averiguar cómo las evaluaciones en Lengua Española se desarrollaron en dos escuelas diferentes: una de la red pública y otra de la red privada, de la ciudad de Porto Velho-RO. Durante el desarrollo de la investigación, tratamos de investigar cuales instrumentos de evaluación los docentes emplearon en sus clases, a fin de percibir el papel de la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje para esos docentes. Así, para la realización de esta investigación se hizo necesario desarrollar observaciones de clases y de evaluaciones en el período de un trimestre (el primero del año 2017), en las respectivas escuelas, además de aplicar un cuestionario compuesto por dieciséis (16) preguntas (Anexo 8) a los dos profesores. Tras la recolección de datos, los mismos fueron analizados siendo relacionados al referencial teórico que hemos elegido. Los resultados del análisis se encuentran a lo largo de este texto, el cual está dividido en dos capítulos: *Retrospectiva de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras* y *La Metodología Evaluativa de los Profesores Observados*. Dentre los referenciales teóricos utilizados en esta investigación se destacan: Leffa (1988); Libâneo (1994); Luckesi (2006; 2003; 1992) e Almeida Filho (2002). Al final de esta investigación, se percibió que existen discrepancias entre los discursos asumidos por los docentes y su práctica en el aula. Tales discrepancias tal vez sean fruto de la evaluación desarrollada en el aula a lo largo del tiempo, la cual no tenía como foco diagnóstico, sino la atribución de rótulo. Tal hecho, sin embargo, sólo demuestra la necesidad de que haya nuevos estudios y discusiones sobre el tema proceso de evaluación dentro del ambiente escolar.

Palabras-Clave: Proceso Evaluativo. Lengua Extranjera. Enseñanza Media. Habilidades Lingüística.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA- Abordagem Audiolingual

AC- Abordagem Comunicativa

AGT- Abordagem da Gramática e da Tradução

AD- Abordagem Direta

EB- Educação Básica

ELE- Espanhol como Língua Estrangeira

EM- Ensino Médio

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LE- Língua Estrangeira

LEs- Línguas Estrangeiras

PCNEJA- Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS...13	
1.1 O ensino das quatro habilidades.....13	13
1.2 Avaliação em Língua Estrangeira23	23
2. O PERFIL DAS AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES DE ELE E SUAS CONCEPÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO.....32	
2.1 Resultados dos questionários.....32	32
2.2 O uso das quatro habilidades.....33	33
2.3 O papel da avaliação nas aulas de Língua Estrangeira.....43	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....49	
REFERÊNCIAS.....52	
ANEXOS.....57	
Anexo 1: Avaliação Parcial de Língua Espanhola – 1º trimestre-2017- Turma: 1º ano do EM - Escola Privada.....58	58
Anexo 2: Avaliação Parcial de Língua Espanhola – 1º trimestre-2017- Turma: 2ºano do EM - Escola Privada.....62	62
Anexo 3: Avaliação Parcial de Língua Espanhola – 1º trimestre-2017 - Turma: 3º ano do EM - Escola Privada.....65	65
Anexo 4: Avaliação Trimestral de Língua Espanhola – 1º trimestre- 2017- Turma: 1º ano do EM - Escola Privada.....68	68
Anexo 5: Avaliação Trimestral de Língua Espanhola – 1º trimestre-2017- Turma: 3º ano do EM - Escola Privada.....71	71
Anexo 6: Avaliação Trimestral de Língua Espanhola – 1º trimestre-2017- Turma: 1º ano do EM - Escola Pública.....75	75
Anexo 7: Avaliação Parcial de Língua Espanhola – 1º trimestre-2017- Turma: 3ºano do EM - Escola Pública.....77	77
Anexo 8: Questionário.....81	81

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, uma série de estudos foram desenvolvidos sobre o papel da avaliação dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Atualmente, os discursos de diferentes pesquisadores parecem ter se alinhado no sentido de afirmar que avaliar é uma tarefa importante no cenário educacional, devendo, portanto, seguir certos critérios. Entretanto, parece não haver consenso entre os professores sobre como desenvolver isso. Apesar de estarmos no século XXI, infelizmente há professores que ainda usam as avaliações como instrumento de tortura/ameaça.

Desde muito tempo, sabe-se que o termo avaliação tende a despertar determinado estresse e/ou desconforto no indivíduo que é avaliado. Apesar desses reveses, a avaliação na atualidade muito se diversificou. Para avaliar seus alunos, os professores podem empregar diferentes instrumentos avaliativos, como, por exemplo: produção textual; trabalhos de pesquisa; apresentação oral; frequência; construção de vídeos; artigos, etc. As disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica- EB permitem que os docentes que as lecionam tenham liberdade para escolher qual procedimento avaliativo adotar. Em relação à Língua Espanhola, esta disciplina possui suas particularidades, pois suas avaliações podem englobar os exemplos de avaliações citados acima, devendo, também, contemplar ainda as quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, escrever e falar.

Em vista disso, esta pesquisa visa discutir sobre a temática *Avaliação no ensino da Língua Espanhola (ELE)*. Tivemos como principal objetivo verificar como os professores de Língua Espanhola, do Ensino Médio, de duas escolas diferentes (uma pública e uma privada), da cidade de Porto Velho-RO, realizam as avaliações na disciplina de Língua Espanhola, a fim de perceber o papel da avaliação dentro do processo de ensino e de aprendizagem de ELE para esses professores. Nesse aspecto, visamos encontrar respostas aos seguintes questionamentos: Qual o conceito de avaliação para os professores investigados? Como eles percebem o papel da avaliação no ensino de ELE? Qual(is) habilidade(s) linguística(s) suas avaliações contemplam?

Esta pesquisa se encontra baseada no método pesquisa-ação, visto que, tal metodologia, visa observar um fator durante um determinado tempo e emitir um juízo sobre ele. Nesse caso, observamos as aulas e avaliações da disciplina de Língua Espanhola por um trimestre, em duas escolas do município de Porto Velho, e, ao término das observações, aplicamos um questionário a partir do qual pudemos comparar a realidade que vivenciamos

com as respostas dos professores. Foram observadas aproximadamente vinte e duas (22) aulas de ELE na escola pública e trinta e seis (36) aulas de ELE na escola privada. Vale ainda ressaltar que, antes de iniciarmos a observação das aulas, os docentes tinham conhecimento prévio dos dias e dos horários que estaríamos presentes em suas aulas.

A pesquisa-ação constituiu-se de etapas planejadas. Em virtude disso, a primeira etapa iniciou com pesquisas bibliográficas, nas quais fizemos um levantamento sobre o material publicado referente ao processo de avaliação, de modo geral, e ao processo de avaliação em Língua Estrangeira, de modo particular, e ao ensino das quatro habilidades dentro do ambiente escolar. Na segunda etapa da pesquisa, apresentamo-nos às escolas selecionadas. A seguir, começamos a observar as aulas e as avaliações dos respectivos professores. Nossa observação ocorreu no primeiro trimestre letivo deste ano, entre os meses de março e maio. Ao término desta, aplicamos um questionário composto por dezesseis questões (ver Anexo 8) aos dois professores. As respostas desse questionário foram comparadas e analisadas, compondo um dos capítulos desta pesquisa.

Assim, o presente texto está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo está composto duas seções. Iniciamos o capítulo discorrendo sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LE na Educação Básica. Na primeira seção desse capítulo, falamos sobre as abordagens de ensino de Línguas Estrangeiras. Para isso, procuramos explicar cada abordagem, associando-a às habilidades que enfatiza. Nessa seção, ainda realizamos uma discussão sobre o ensino das quatro habilidades nas aulas de Língua Estrangeira. Na segunda seção, fizemos um sintético retrospecto acerca das metodologias avaliativas empregadas desde a Antiguidade até os dias atuais, com o objetivo de mapear o processo evolutivo da avaliação e de discutir seu papel social. Ainda nessa etapa do texto, destacamos as particularidades da avaliação dentro da disciplina de Língua Estrangeira.

O segundo capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira, descrevemos as respostas obtidas nos questionários aplicados aos dois professores. Na segunda, descrevemos nossas considerações acerca das respostas de cada um dos professores, comparando-as com as observações das aulas. Na última seção, discutimos o papel da avaliação nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira a partir das considerações feitas nos tópicos anteriores. Nessa última seção, buscamos discutir qual, em nossa percepção, é o papel que os professores concedem à avaliação na disciplina de Língua Espanhola. Essa última seção ainda apresentou algumas sugestões de procedimentos metodológicos e de atividades avaliativas que contemplam as quatro habilidades linguísticas, levando em consideração a realidade de cada um dos professores. Em nossas Considerações Finais, fizemos uma retomada dos assuntos

discutidos nos capítulos um e dois, relacionando-os e reforçando o fato de que a avaliação é um processo que exige seriedade, sendo parte essencial para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e que cada docente de LE tem a liberdade de adequar suas aulas à(s) abordagem(ns) que julgar mais relevante. Por trata-se de uma pesquisa não apenas bibliográfica, ou seja, pesquisa-ação, todas as avaliações (testes escritos) que os professores (da escola pública e da escola privada) aplicaram durante o primeiro trimestre aos seus alunos, encontram-se no anexo.

1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1.1 O ensino das quatro habilidades

Estudar uma Língua Estrangeira (LE) tornou-se um imperativo do presente século. Embora o estudo e o conhecimento de outras línguas sejam antigos, somos cientes de que, nas últimas décadas, aprender uma LE tornou-se um anseio de muitos, pois a sociedade atual nos exige isso. Vivemos em um mundo globalizado, no qual cada vez mais precisamos dispor de conhecimento em outras línguas a fim de termos competência para nos relacionar com o outro, para ter acesso ao mercado de trabalho, acesso ao conhecimento, etc.

Acredita-se que, na Antiguidade, os primeiros processos de aprendizagem de uma LE ocorreram pelo contato direto com os falantes nativos: “paralelamente a estas aquisições em meio natural, alguns povos se preocuparam em aprender e ensinar, de forma sistemática, algumas línguas estrangeiras” (CESTARO, 1999). Se lançarmos um olhar para a história do ensino de línguas, encontraremos as primeiras provas deste atreladas à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos, ou seja, por volta do ano 3000 a.C. até, aproximadamente, 2350 a.C. Segundo Germain (1993), naquela época, os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios ao mesmo tempo em que aprenderam a língua dos povos conquistados. Dominar o sistema de escrita dos sumérios estava rodeado de prestígio, constituindo-se em um sistema de promoção social. Embora a língua aprendida através da escrita não correspondesse à língua que era usada pelo povo no cotidiano. O mesmo aconteceu com o império romano que buscou aprender o grego como segunda língua, valorizando-a em detrimento das línguas bárbaras. Já na origem do ensino de LE, podemos perceber que questões atreladas a fatores econômicos, políticos e culturais são determinantes no momento de se escolher qual língua aprender. A língua considerada de maior prestígio está associada ao papel desempenhado pelo grupo de falantes que a possui frente aos demais. Dessa forma, escolher uma LE implica em posicionar-se socialmente.

De acordo com Cestaro (1999), “data do 3º século da nossa Era a aparição dos primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira”. Tratava-se de manuais bilíngues, enfatizando a prática do vocabulário e da conversação, e eram, sobretudo, utilizados pelos falantes do latim que aprendiam grego. Naquele momento, a aprendizagem

estava centrada na repetição oral e escrita de palavras, de versos religiosos, de trechos de poemas, etc. Percebemos que, desde a Antiguidade, a aprendizagem de uma nova língua esteve atrelada à escrita, em geral às necessidades implantadas pela sociedade de diferentes épocas (LEFFA, 1988). Dessa forma, podemos alegar que o mesmo ocorreu com o latim, pois só se era considerado um cidadão da elite aquele que tivesse contato com a escrita desse idioma. Era necessário conhecer as regras gramaticais, ou seja, era imprescindível passar pelo processo de alfabetização.

O latim (clássico) era uma exigência da sociedade romana, pois as grandes obras literárias estavam escritas nessa língua. Apesar desse idioma ser dominante entre a sociedade elitizada, este não era o que estava presente na fala dos cidadãos das classes mais baixas. O latim vulgar era a língua que se utilizava em distintas classes sociais, em todos os espaços sociais. Palmeira (2010, s/p) enfatiza que:

O termo vulgar deve ser entendido aqui como a língua falada por todas as camadas da população. Ele inclui as diversas variedades da língua falada, desde a linguagem corrente das ruas, até as linguagens profissionais, os termos usados nas guerras e nas transações comerciais e as gírias. Foi esse latim que os soldados, lavradores, viajantes e funcionários romanos levaram para as regiões conquistadas e que, por diversos fatores, deu origem às chamadas línguas românicas.

Percebemos que, conforme o império romano conquistava novas regiões, o latim vulgar expandia-se, tornando-se a língua comum nas regiões conquistadas. Entretanto, a medida que o império romano foi perdendo sua estabilidade, vindo a declinar no século V, o latim vulgar acabou por desenvolver-se de forma independente nestas regiões, passando por diferentes modificações. Essas transformações acarretaram na formação de novas línguas, denominadas de línguas românicas¹.

Antes do surgimento das línguas românicas, o latim, por muito tempo, foi considerado uma língua de prestígio, devido à expansão alcançada pelo império romano. Era o idioma clássico da época, seu ensino ocorria de forma semelhante ao grego: repetição de palavras e grandes glossários. O aprendiz devia estudar o latim para ser capaz de ler as grandes obras literárias da época. Contudo, com o surgimento das línguas românicas, o latim, paulatinamente, ficou restrito aos livros e à religião, até ser tratado como uma língua morta, restrita apenas à escrita e à leitura. Cestaro (1999) destaca que:

No final da Idade Média e começo da Renascença, as línguas vernáculas - o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês - se tornaram cada vez mais

¹ Segundo Gonçalves (2009, p.13), as línguas românicas são um grupo de línguas que inclui: Português, Francês, Espanhol, Provençal (falado em regiões de fronteira da Itália com a França), Italiano, Galego (falado na região da Galícia), Catalão (língua falada na Catalunha e idioma oficial de Andorra na Espanha), Romeno (língua oficial da Romênia), entre outras línguas consideradas menores.

importantes e o latim, cada vez menos usado na oralidade. À medida que as diversas línguas nacionais suplantaram o latim como língua de comunicação, elas se tornaram objeto de aprendizagem escolar. No plano metodológico, vale salientar que é o modo de ensino do latim que prevalece durante toda a Idade Média e que o ensino das línguas vivas ou modernas vai se basear no modelo de ensino do latim.

Naquele período, o ensino das línguas estrangeiras começou a ganhar maior espaço, figurando nos ambientes formais de ensino de diferentes países. Na ocasião, os professores deveriam ser bilíngues, ou seja, além da língua do seu país (vernáculo), também tinham que saber o latim culto. Cerca de três séculos à frente, o ensino de LE sofreria mudanças significativas. Segundo Norte (2013, p.12), no século XIX, é possível identificar três fases em relação ao ensino de LE:

Na primeira (início do século), acontece uma lenta incorporação das LEs no currículo das escolas secundárias; na segunda (por volta dos anos 1850), surge o ensino utilitário em decorrência da aproximação das nações europeias, no qual as pessoas tinham interesses e necessidades práticas em aprender línguas. O terceiro momento ocorre a partir de 1880 e está relacionado à história da Reforma, que impulsionou a linguística e a fonética.

As fases apontadas por Norte, em relação ao século XIX, prenunciam as mudanças que o século seguinte incorporaria não só na forma de perceber as LEs, mas também nas abordagens usadas para o seu ensino. Na história do ensino de línguas, a primeira abordagem² foi a da Gramática e da Tradução (AGT) – tradicionalmente conhecida como Método Gramática-Tradução. De acordo com Howatt (1984, p. 131), a AGT foi desenvolvida para as escolas secundárias no final do século XVIII, na Prússia. Essa abordagem priorizava a leitura (normalmente de textos literários) e a escrita nas línguas clássicas (latim e grego), sendo que a fala e a audição na Língua Estrangeira em estudo não recebiam muita atenção. O importante era que o aluno fosse capaz de traduzir textos da língua materna para a língua alvo e vice-versa. O exercício de tradução era bem comum. As aulas estavam baseadas em estruturas gramaticais. Considerava-se que apenas ler e escrever era suficiente. De acordo com Jalil e Procailo (2009, p. 776), na AGT “o professor-transmissor colocava-se como a peça central da sala, pois detinha o saber, e pouca iniciativa era atribuída aos alunos. Sendo a autoridade em

² Estamos cientes da grande abrangência que envolve a utilização do termo “método”, por isso, neste estudo, empregá-lo-emos a partir das considerações de Leffa (1988, p. 02). No texto “Metodologia do ensino de línguas”, ele realiza uma distinção entre “abordagem” e “método”: “Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. (...) O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos”. Leffa (1988, p. 02) ainda destaca que “a única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo ‘método’, já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito”. Em seu texto, no entanto, ele faz questão de realizar a diferenciação: “A solução proposta neste artigo é usar o termo na acepção atual e fazer a necessária ressalva para cada caso”. Assim, utilizaremos, aqui, a mesma terminologia empregada por Leffa (1988, p. 01), respeitando a diferenciação entre abordagem e método.

sala de aula, o professor corrigia os alunos para que sempre obtivessem a resposta correta”. O docente era o transmissor do conhecimento e os alunos apenas receptores.

Ao longo dos anos, as mudanças ocorridas na sociedade fizeram com que o ensino de LE sofresse diversas alterações. Richards e Rodgers (2003, p. 11) destacam que: “O ensino de idiomas no século XX se caracterizou pelas frequentes mudanças e inovações e pelo desenvolvimento de ideologias de ensino de idiomas”³ [tradução nossa]. O século XX foi marcado por uma série de acontecimentos, entre os quais merecem destaque as duas guerras mundiais, as inovações tecnológicas, a implantação de linhas de produção fabril e o desenvolvimento dos meios de transporte. Esses acontecimentos modificaram o cenário mundial e, por conseguinte, implicaram na forma como o ensino de LE estava estruturado. Assim, a da Abordagem da Gramática e da Tradução, que havia imperado por tantos anos, foi contraposta por uma onda de novas propostas de ensino que tinham como questão motivadora: como tornar o conhecimento de Línguas Estrangeiras (LEs) mais eficaz? De acordo com Richards e Rodger (2003, p. 11):

[...] a busca de melhores métodos era uma preocupação constante para muitos professores e especialistas em linguística aplicada ao longo do século XX. Os defensores de cada método professam a crença de que as práticas de ensino defendem uma base mais efetiva e teoricamente sólida para o ensino do que as anteriores⁴. [tradução nossa]

A busca por melhorias no ensino das LEs está relacionada com as necessidades de cada período histórico. Assim, a AGT começou a mostrar-se limitada frente à evolução social e às necessidades dos aprendizes de LEs. Sob essa perspectiva surgiu a Abordagem Direta (AD) - tradicionalmente Método Direto. Nessa abordagem, estimulava-se o aprendiz a comunicar-se na língua alvo, focando as habilidades oral e auditiva. Acreditava-se que do mesmo modo como se aprende a língua materna (por observação), aprender-se-ia a LE. A proposta de comunicação da AD consistia em um trabalho a partir de situações como “no restaurante”, “na loja”, “no aeroporto”, etc. Segundo Cestaro (1999), o princípio fundamental dessa abordagem era o de que:

(...) a aprendizagem da língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula. A transmissão dos significados dava-se através de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, tudo o que pudesse facilitar a compreensão, sem jamais recorrer à tradução.

³ “La enseñanza de idiomas en el siglo XX se caracterizó por los frecuentes cambios e innovaciones y por el desarrollo de ideologías de enseñanza de idiomas”.

⁴[...] la búsqueda de métodos mejores fue una preocupación constante para numerosos profesores y expertos en lingüística aplicada a lo largo de todo el siglo XX. Los partidarios de cada método profesan la creencia de que las prácticas docentes defienden un fundamento más eficaz y teóricamente sólido para la enseñanza que los anteriores”.

Na AD, a tradução (literal) não ocorria facilmente. Primava-se pelo uso de exemplos para a compreensão de determinado vocabulário ou frase. O estudante de LE precisava sentir-se em contato direto com a língua em estudo. Enquanto a Abordagem da Gramática e da Tradução permitia que o aluno utilizasse a língua materna nas aulas de LE, a Abordagem Direta tentava produzir um ambiente monolíngue. Com a AD, as aulas de LE tomaram novas direções: a gramática passou a ser ensinada de forma indutiva e os professores faziam uso da Língua Estrangeira em sala de aula, estimulando a fala e a compreensão auditiva dos estudantes. Tal abordagem focava na oralidade, embora a escrita fosse introduzida logo nas primeiras aulas.

Leffa (1988, p. 06), ao tratar das atividades desenvolvidas nas aulas baseadas na AD, afirma que “a técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula. O ditado é abolido como exercício”. Apesar dessa abordagem propor uma interação comunicativa, o professor ainda era o detentor do conhecimento; a aula era conduzida a seu modo, existindo pouca interação entre docente e discente. Cestaro (1999) destaca que:

O professor continuava no centro do processo ensino-aprendizagem. Ele era o guia, o “ator principal” e o “diretor de cena”. Não se dava ao aluno nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. Era o professor que servia de modelo linguístico ao aprendiz. Não havia praticamente nenhuma interação entre os aprendizes; no entanto, eles até podiam conversar entre si, através de jogos de pergunta e resposta.

Apesar de ser uma abordagem na qual a comunicação em LE é priorizada, o estudante não tem muita liberdade. O professor é o centro de tudo e o discente deve ter o docente como exemplo. A única interação entre os discentes ocorre por meio de jogos (pergunta e resposta) com respostas fechadas. Na sequência da Abordagem Direta, temos a Abordagem Audiolingual (AA). Esta focava na repetição de frases e de orações (modelos fixos). Com isso esperava-se que, de tanto repetir, o aluno conseguiria aprender uma Língua Estrangeira. Essa abordagem surgiu em meio ao contexto da Segunda Guerra Mundial. Precisava-se que os soldados envolvidos na guerra soubessem se comunicar em outras línguas como estratégia de espionagem. As atividades da AA eram desenvolvidas da seguinte forma: os alunos tinham contato com a gramática através de exemplos e o vocabulário lhes era apresentado por meio de frases prontas. O ensino e a aprendizagem de uma LE com base na Abordagem Audiolingual estavam atrelados à ideia de que a aprendizagem de um novo idioma ocorre por meio de repetição rotineira, ou seja, algo mecânico. Dizia-se que a repetição “aprimorava” a comunicação dos soldados. Entretanto, tal comunicação não ocorria de forma natural, já que

essa abordagem não oportunizava ao aprendiz a possibilidade de desenvolver a espontaneidade, visto que o vocabulário e as estruturas trabalhadas eram pré-estabelecidos. Por variadas vezes se comprovava a incapacidade dos alunos quanto à comunicação em ambiente real.

A Abordagem Audiolingual parte dos seguintes pressupostos: “Aprender uma LE significa que dever haver mais comunicação e menos escrita; A língua é um conjunto de hábitos; É necessário ensinar a língua e não sobre a língua” (LEFFA, 1988, p.12). A primeira hipótese dessa abordagem é que antes de tudo o aprendiz deve se comunicar. Os defensores da AA diziam que, primeiramente, o aluno deveria ouvir e falar, igualmente como ocorre na língua materna. Inicialmente se ouve, na sequência inicia o processo comunicativo (oralmente), e somente após saber falar é que a criança começaria novos processos: leitura e escrita. O zelo pela fala é valorizado nessa abordagem, tanto que se exigia que o ensino da LE fosse *da* língua e não *sobre* a língua (LEFFA, 1988) [grifo do autor]. Ensinar *sobre* está relacionado à estrutura gramatical e como se dá seu funcionamento. Enquanto que ensinar a língua é aprender vocabulário, frases pré-formadas, de uso cotidiano, etc. Dessa forma, na AA, o importante mesmo era a fala, ainda que fosse de forma mecânica. Segundo Jalil e Procailo (2009, p. 777-778) “acredita-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua acontece por meio de condicionamento ou formação de hábitos, ou seja, quanto mais vezes algo é repetido, melhor será a aprendizagem”. Repetir é uma das tarefas mais comuns dessa abordagem. Pensava-se que, o ato de repetir contribuiria para o processo de aprendizagem da LE. Segundo De Saz (1980, p. 211):

As aulas duravam de oito a doze horas em um período de oito a dez semanas no qual os soldados não faziam outra coisa senão aprender a língua. A média de alunos por sala de aula não passava de doze e enfatizava-se principalmente a conversação em detrimento da prática da leitura e da escrita.

Para supostamente aprender determinada Língua Estrangeira, os soldados deviam dedicar horas de estudos à língua alvo, e na ocasião tinham professores nativos que lhes auxiliava durante as aulas. Acreditamos que o fato das turmas serem compostas por poucos alunos contribuía de maneira positiva para que o processo de aprendizagem, nesse caso a repetição, fosse mais eficaz.

Após a Abordagem Audiolingual, veio a Abordagem Comunicativa (AC). Para Richards e Rodger (2003, p. 160), as principais características dessa abordagem são:

1. A língua é sistema para expressar o significado;
2. A principal função da língua é a interação e a comunicação;
3. A estrutura da língua reflete seus usos funcionais e comunicativos;

4. As unidades fundamentais da língua não são somente os elementos gramaticais e estruturais, mas sim as categorias de significado funcional e comunicativo tal como se manifestam no discurso.⁵ [tradução nossa]

Fazemos uso da ideia dos autores para evidenciar que essa abordagem percebia a língua como comunicação e interação. A Abordagem Comunicativa vai além da escrita e oralidade em si. Sua preocupação é com a principal razão a qual alguém decide aprender um novo idioma: obter êxito no processo comunicativo. Essa abordagem percebe o ensino de LE como algo prático, com significado para além do ambiente escolar.

A AC surgiu após os estudos do sociolinguista Dell Hymes na década de setenta (70). A comunicação efetiva é o que o Hymes propõe nessa abordagem. Suas ideias foram desenvolvidas por meio de reflexões acerca da forma e do uso da LE. De acordo com ele, ambos sistemas (fala e escrita) dão-se de forma implícita durante o processo de ensino e de aprendizagem da LE. Conforme Almeida (2010, p. 47):

Assim sendo, a proposta do autor é de uma teoria linguística que seja integrada com uma teoria de comunicação e cultura, e que, portanto, deve abranger (1) o que é formalmente possível, (2) o que é viável, considerando os modos de implementação disponíveis, (3) o que é contextualmente apropriado, e (4) o que é de fato realizado pelos membros da comunidade.

Os quatro níveis proposto do Hymes estão relacionados e devem estar interligados durante o processo comunicativo da LE. Há ocasiões em que a LE é praticada de forma natural e o aprendiz a utiliza sem a preocupação em empregar as estruturas gramaticais de forma correta. Quando isso acontece, ocorre o processo de comunicação. A AC reserva aos alunos certa responsabilidade no processo de aprendizagem, ao contrário das abordagens anteriores, sendo estimulados a participarem ativamente das aulas de LEs:

O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões (LEFFA, 1988, p. 23).

A Abordagem Comunicativa enfoca as quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, escrever e falar. Estas devem ser utilizadas de forma integrada. Embora a AC seja tratada como ideal por muitos docentes, ela apresenta, da mesma forma que todas as abordagens de ensino de LEs, algumas falhas. Richard e Rodgers (2003) destacam alguns pontos fracos dessa abordagem, dentre os quais citaremos três. O primeiro diz respeito à questão da

⁵ “1. La lengua es sistema para expresar el significado;

2. La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación;

3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos;

4. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso”.

correção dos erros. Como o foco da AC é a comunicação, corrigir o emprego da língua não é uma regra. Somos sabedores de que a correção faz parte do processo de ensino e de aprendizagem e, caso ela seja ignorada pelo docente, muito provavelmente o discente continuará errando sem saber que está perpetrando no erro.

Outro ponto negativo dessa abordagem diz respeito aos alunos que gostam de um ensino mais individualizado. Esse perfil de aluno pode não se habituar facilmente às aulas comunicativas, pois não é comum o professor realizar observações individuais, reconhecendo as dificuldades de cada um, corrigindo cadernos, etc. O ensino de LE proposto pela AC está voltado para o coletivo e o cooperativo e nem sempre isso é produtivo a todos aprendizes. O terceiro aspecto negativo diz respeito à falta de programação da sequência didática, o que poder dar uma ideia de aula improvisada, sem objetivos pré-estabelecidos. Como não há obrigatoriamente uma sequência de atividades a ser seguida nas aulas de LE com foco na AC, estas tendem a ocorrer de acordo com exposições orais dos próprios alunos. O fator negativo dessa situação é quanto ao nível de conhecimento exigido dos estudantes. Por exemplo: um aluno inicia a conversa falando da cultura dos povos Incas, contudo a classe é composta por quarenta (40) alunos. Pode acontecer dos demais alunos, trinta e nove (39), nunca ter escutado falar dos povos Incas, muito menos ter conhecimento da sua cultura. Caso isso aconteça, é muito provável que esses alunos se sintam isolados ou “perdidos”. Nesse aspecto, percebemos a importância do docente contextualizar a aula, antes de dar a oportunidade para os alunos iniciarem uma exposição oral. Uma das maneiras de tornar o assunto comum a todos seria o acordo entre docente e discentes no que diz respeito à temática das aulas, pois assim todos teriam as mesmas chances de dialogar e/ou debater nas aulas de LE com essa abordagem.

As quatro abordagens sobre as quais discorreremos são as que receberam maior destaque na história do ensino de línguas, mas não foram as únicas. Há ainda a Abordagem de Leitura – tradicionalmente Método de Leitura -, focada na habilidade da leitura; a Sugestologia, cujo objetivo era verificar como a aprendizagem e a comunicação são afetadas pelo ambiente e pelos fatores psicológicos; o Método Silencioso, focado no silêncio (o professor quase não fala, fazendo uso de bastões coloridos para criar situações de aprendizagem) e o Método Natural, focado no desenvolvimento da língua em uso. Cada um desses métodos já obteve seu espaço no cenário das LEs em algum momento.

Atualmente, dado o momento em que vivemos, o principal objetivo para o aprendiz de uma LE é conseguir comunicar-se. No entanto, não é possível chegar a um objetivo amplo (a comunicação) sem que sejam trabalhadas as quatro habilidades linguísticas de forma integrada. Segundo Chagas (1957, p. 420), “há uma interdependência tão íntima dos quatro

aspectos instrumentais do ensino dos idiomas - ouvir, falar, ler e escrever que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais”. A leitura está voltada à compreensão da mensagem a qual se lê, isso significa que não se trata apenas da identificação dos códigos (letras). Já a audição está relacionada à recepção da fala do outro; entender para, então, manifestar-se. No que diz respeito à oralidade (fala), esta torna-se consequência das demais habilidades, pois se o estudante estiver em contato com a leitura, a audição e a escrita, é muito provável que ele se sinta capaz de comunicar-se oralmente na LE. Concernente ao trabalho com as quatro habilidades, Almeida Filho e El Dash (2002, p. 19) afirmam que:

Compreender linguagem é o processo de (re)construir sentidos a partir do discurso falado ou escrito. Através desse processo o ouvinte e o leitor geralmente vêm a adquirir informação ou conhecimento mediante linguagem ouvida e lida, respectivamente. Mas há também muita comunicação oral e escrita com a finalidade principal de estabelecer e/ou manter relações sociais, de instaurar interação com o intuito de entretenimento, sedução, prazer ou até de confundir ou ludibriar o outro, forjando uma dada compreensão.

Apoiando-nos na ideia dos autores, percebemos que a comunicação se dá em diversos âmbitos: ocorre por meio da leitura, da fala, da escrita e da audição. Essas fases unificadas fortalecem o processo comunicativo, permitindo que o aprendiz realmente interaja. Nas salas de aula da Educação Básica (EB), historicamente, se primava por um processo de ensino que privilegiava a aprendizagem da leitura e da escrita em LE, ou seja, trabalhava-se, majoritariamente com a Abordagem da Gramática e da Tradução. No entanto, com a necessidade contemporânea de focar no processo de comunicação, a preocupação com o trabalho com as quatro habilidades chegou às salas de aula de LE da EB, fazendo com que os professores buscassem outras abordagens e métodos de ensino de LE. Sobre as vantagens do trabalho com as quatro habilidades nas aulas de LE sejam elas da EB ou não, Araújo; Dias e Lopes (2016) argumentam que:

[..] integrar as quatro habilidades significa oferecer aos aprendizes uma maior variedade de atividades. Dessa forma, maiores serão as oportunidades para os discentes participarem da aula, o que aumenta a motivação deles, além de evitar a monotonia. Ademais, tal variedade de atividades satisfaz os diferentes estilos de aprendizagem que o professor possa encontrar na sala de aula. Nesse contexto, os alunos podem aprender de forma prazerosa e confortável.

Assim, os autores associam o trabalho integrado das quatro habilidades com a criação de múltiplas possibilidades de aprendizado, o que abarca todos os estudantes, motivando-os individualmente ao mesmo tempo em que o grupo atua de forma conjunta. Ao lado disso está o aspecto “prazer”, ou seja, o ato de aprender se torna prazeroso e, por conseguinte,

motivacional em sua realização. A língua passa a ser vista de uma forma mais ampla e completa, permitindo que docente e discente atuem a partir dela.

O reconhecimento da necessidade de se adaptar o processo de ensino e de aprendizagem em LE às exigências de nossa sociedade atual levou o governo a destacar o ensino das quatro habilidades linguísticas em documentos referentes ao ensino de LE, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Esse documento, inicialmente, faz uma referência à relevância do aprendizado de uma LE, salientando sua importância no processo de formação dos indivíduos: “a aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual” (PCNEM, 2000, p. 11). Ao longo do texto dos PCNEM, encontramos referências à forma como o ensino de LE deve ser desenvolvido em sala de aula. Essas referências destacam o imperativo de um ensino integrado, no qual o estudante desenvolva habilidades de leitura, escrita, audição e fala. Todavia, o ensino das quatro habilidades não deve apenas estar centrado “nos preceitos da gramática normativa” (PCNEM, 2000, p. 28), mas sim lidar com o conceito de “competências a serem dominadas” (PCNEM, 2000, p. 28): “Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica” (PCNEM, 2000, p. 29). Essas competências dizem respeito à transposição dos conhecimentos das quatro habilidades para o emprego real, prático da língua, ou seja, dizem respeito, a saber, qual variante usar; se empregar a forma coloquial ou a culta de acordo com o contexto; saber escolher o vocabulário; etc.

O modo como o professor ensina uma LE pode implicar positivamente ou negativamente na maneira como o aluno receberá essa nova língua. A escolha das abordagens e dos métodos sem dúvida está atrelada ao sucesso ou ao fracasso, tanto para docente quanto para discente. Estudar determinada LE deve proporcionar ao aluno diversas competências como vimos nos trechos citados do PCNEM. E isso só se tornará possível com o constante emprego das quatro habilidades linguísticas ao lado dos aspectos sociais e culturais da língua. Não nos é mais suficiente o ensino isolado de uma ou duas habilidades. Com o avanço tecnológico as fronteiras linguísticas estão cada vez menores, exigindo de nós uma nova perspectiva e um novo posicionamento social. Uphoff (2008, p. 13) afirma que:

De uma forma geral, todas as novas tendências giram em torno do aluno e discutem a possibilidade de qualificá-lo para um verdadeiro diálogo intercultural. Nestes tempos de globalização, que proporciona contatos entre pessoas de diferentes países como nunca antes, percebe-se cada vez mais como a formação cultural e discursiva do aluno intervém na sua capacidade de se expressar e interagir num outro idioma.

Na contemporaneidade, a progressão nas aulas de LEs deve ser constante. Os conteúdos necessitam estar apoiados em possíveis situações vivenciadas pelo aluno, ao invés de ser algo puramente estruturado em regras gramaticais. Encerramos esta primeira seção destacando que uma das maneiras do professor saber se de fato seu aluno está se desenvolvendo linguisticamente é por meio das avaliações. Assunto este que será discutido na seção a seguir.

1.2 Avaliação em Língua Estrangeira

O ser humano começa a ser avaliado antes mesmo de nascer. Durante os nove meses de gestação, passa por diferentes avaliações, as quais tentam identificar alguma doença ou má formação. Depois do nascimento, o processo avaliativo continua a se desenvolver, embora assuma diferentes matizes. Ao longo da vida, estamos sujeitos a diversos tipos de avaliações. Primeiramente, somos avaliados pelos médicos, depois por nossos pais e familiares, e, por conseguinte, pela sociedade. Conforme os anos vão passando, somos inseridos em instituições como escolas, universidades, empresas, etc., nas quais os processos avaliativos seguem ocorrendo. Neste estudo, optamos por nos debruçar sobre um desses tipos de avaliação: a avaliação escolar. Neste tópico, realizaremos um retrospecto histórico acerca dela para, a seguir, nos direcionarmos, mais especificamente, para a disciplina de Língua Espanhola.

De acordo com Soeiro e Aveline (1982 apud VICENTIM 2012, p.3 e 4):

A avaliação se inicia com o surgimento da humanidade, pois em algumas comunidades tribais já se via o uso da avaliação, nas quais havia rituais em que os jovens passavam a ser considerados adultos, mediante a realização de provas inerentes aos seus usos e costumes.

Durante a Idade Antiga (período compreendido entre 4000 a.C/ 3500 a.C até o início do século V), o processo avaliativo tinha por finalidade testar os habitantes de algumas tribos em relação aos conhecimentos de sua própria cultura. Para isso, eles eram submetidos a exames, os quais deveriam demonstrar conhecimento de seus costumes. Se fossem aprovados, seriam, então, considerados adultos. Naquele período, o não sucesso em uma avaliação podia acarretar em punições. Conforme Aranha (1996, p.34 apud CARVALHO, 2008, p.22), “no ensino egípcio, apesar das poucas informações de que se dispõe, sabe-se que predominava o processo de memorização e a utilização de castigos visando à garantia e eficiência da educação para o trabalho”. Não havia na Idade Antiga uma real preocupação em comprovar o

desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois tais avaliações tinham por finalidade prepará-los para o trabalho braçal. O processo de memorização era bem comum naquele contexto.

Outro método de avaliação que merece destaque é o que os gregos aplicavam aos jovens de Esparta. Segundo Coelho (2007, p. 15), “os gregos submetiam os jovens às provas por meio de jogos e competições atléticas para verificar a resistência deles ao cansaço, à fome e à sede, ao calor, ao frio e à dor. Tem-se aqui a avaliação como sinônimo de medida de desempenho”. Percebemos que naquele contexto as avaliações não tinham uma preocupação em de fato diagnosticar o nível de conhecimento de cada aluno, mas sim em testá-los fisicamente. Quanto a isso, Santa Bárbara e Costa (2008, p.18) destacam que:

Os meninos eram retirados da sua família e encaminhados para escolas-ginásios onde recebiam, até aos dezesseis anos, uma educação de tipo militar que defendia a obtenção da força e da coragem. A instrução para os espartanos se dava em um contexto peculiar que não focava a leitura e a alfabetização, observa-se que poucos nobres sabiam ler e contar. A valoração e o direcionamento dirigiam-se para a guerra.

A maior preocupação das escolas da época era capacitar os seus alunos (homens) para o confronto físico. Não percebemos, nesse caso, uma avaliação diagnóstica, que se preocupe com a evolução do processo de ensino e de aprendizagem. Pelo contrário, o desenvolvimento cognitivo ficava em segundo plano.

Após a Idade Antiga, adentramos na Idade Média, esta marcada por algumas mudanças em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. A igreja católica era a responsável pela educação naquela época e a educação estava centrada no ensino das sete artes liberais: música, gramática, retórica, aritmética, geografia, astronomia e lógica. O ensino dividia-se em áreas, e cursar uma dessas áreas era o requisito básico para entrar nas chamadas universidades medievais. Quanto às avaliações, Mirtes Carvalho e Marlene Carvalho (2002, p. 1) destacam que “na Idade Média, embora não haja registro, verifica-se a existência de exames nas escolas gregas e romanas. As provas orais eram bastante populares nas Universidades europeias”. Quanto à metodologia das aulas, estas desenvolviam-se, principalmente, em forma de debates: professores e alunos discutiam sobre determinada temática em público. Esse método foi denominado *sholastica disputatio* (AGUIAR, 2016).

As aulas escolásticas fundamentavam-se no ensino dialético, ou seja, primava-se pelo questionamento e pela razão. O processo de ensino e de aprendizagem das universidades medievais tinha por finalidade levar os aprendizes à reflexão. A escrita era uma das prioridades da época. Temos, nesse período, um número significativo de indivíduos saindo do campo rumo às cidades em busca de melhorias, o que, em pouco tempo, levou as pessoas a

considerar a zona urbana mais importante do que a zona rural. As razões para essas mudanças estão ligadas à quantidade de novos empreendedores que começaram a desenvolver seus negócios, entre eles a classe dos artesãos. O comércio passou a ser organizado em feiras, nas quais se alojavam todos os comerciantes a fim de vender seus produtos, começando a substituir o sistema de trocas. Conforme Guimarães (1984, p. 212):

Com a expansão do comércio, os pequenos mercados semanais, que negociavam produtos agrícolas locais, foram substituídos por imensas feiras onde eram vendidas mercadorias de todo o mundo. O incremento comercial teve dois efeitos importantes: o crescimento das cidades e o surgimento de negociantes dedicados unicamente às transações financeiras. Introduziu-se o dinheiro como meio de intercâmbio.

No momento em que essas mudanças ocorreram, o conhecimento começou a se difundir. A partir dessas transformações sociais, o interesse pelo conhecimento passou a fazer parte da vida social. Nessa ocasião, o ingresso nas universidades medievais se ampliou. Os estudantes dessas universidades eram pessoas que vinham de distintos lugares e a comunicação entre eles era feita por meio do latim, língua que imperava na época. As mudanças encontradas no processo de educação e no processo avaliativo entre a Idade Antiga e a Idade Média são decorrentes das mudanças nas necessidades sociais. Cada período tinha uma necessidade específica de conteúdos e, por conseguinte, de avaliações. De acordo com Boggino (2009, p. 80):

Ao longo da história, o conceito de avaliação tem assumido diversas acepções que não são fruto do acaso, mas estão, sim, intimamente associadas a diferentes posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e, conseqüentemente, pedagógicas. A forma de conceber e levar a cabo a avaliação tem uma relação direta com as funções que se quer que a instituição educativa cumpra na sociedade; com os critérios de cientificidade e validação de conhecimentos; com a maneira de conceber a natureza do próprio conhecimento e do processo de aprendizagem; e, conseqüentemente, com a concepção de aprendizagem e ensino que servem de base à prática docente em sala de aula.

Quando um estudante chegasse no último ano da escola clássica, ou seja, por volta dos dezoito anos de idade, passaria por uma avaliação seletiva, a qual definiria se ele estava ou não apto para ingressar à universidade. Conforme destaca Luckesi (1992, p. 158):

Os exames de seleção eram necessários para indicar quais seriam os estudantes que se destinariam a desfrutar tais méritos. A seleção para a Academia seria uma forma de estimular os estudantes engenhosos para as diversas áreas da ação humana. A prescrição dessa seleção é uma forma de disciplinamento da entrada dos estudantes nos níveis superiores de ensino e de aprendizagem.

Desfrutar de alguns méritos, naquela ocasião, estava relacionado à questão da área de conhecimento a ser seguida profissionalmente. Acreditava-se que, através de uma avaliação seletiva, realmente seria possível comprovar quem estava designado a continuar estudando, e

quem não estava. O mérito não se igualava para todos.

Ainda no quesito avaliações, por volta do século XVI, a forma de avaliar adotada pelas universidades medievais influenciou as escolas jesuíticas. No ano de 1599, os jesuítas publicaram um documento abordando as metodologias avaliativas que as suas escolas passariam a seguir a partir daquele momento. De acordo com Neto e Maciel (2008), as regras de convivência escolar eram rígidas e tinham como objetivo manter o controle e a disciplina das turmas. Os estudantes deveriam respeitar a hierarquia.

Nos séculos XVI e XVII, conforme Luckesi (2003), as avaliações passaram a ser percebidas como um sistema contínuo de exames escritos e atribuição de notas. Sobre essas avaliações, Coelho (2007, p. 16) afirma que:

Nos séculos XVI/XVII, a avaliação ganha caráter classificatório com os padres jesuítas e o bispo protestante John Amós Comênio. A preocupação da pedagogia jesuítica era a de disciplinar o corpo e a alma. Ambas pedagogias expressavam o espírito da época: criar uma educação disciplinada, centrada no professor, como autoridade pedagógica e moral; formar um ser humano obediente e conformado à vida social e religiosa. As provas serviam para por medo, castigar, ameaçar, manter a ordem dos alunos em sala.

Encontramos nesse período professores que aplicavam provas com finalidades específicas: ameaçar e castigar. O docente, que era tido como o centro do processo educativo, fazia uso desse instrumento (avaliação) como meio de exercer ainda mais seu poderio em sala de aula. Somente no século XVIII, as avaliações assumiram novas direções, pois foi nesse período que as escolas modernas⁶ começaram a se desenvolver. Constatamos que a avaliação empregada nesse período muito se parece com algumas avaliações empregadas nos dias atuais, pois punha rótulos e intimidava os alunos. O estabelecimento de rótulos implica em uma avaliação cujo papel é selecionar, classificar. A nota, nesse caso, seria a expressão numérica do quanto cada aluno aprendeu determinado conteúdo, sendo responsável por determinar o futuro deste. O professor, então, é o sujeito que tem conhecimento suficiente para atribuir um valor quantitativo justo, objetivo e correto ao discente, interferindo na vida deste. Entretanto, Gatti (2003), em relação à objetividade do processo avaliativo, adverte-nos que a atribuição de notas ou graduações a um grupo de alunos é algo bastante pessoal entre professores. Mesmo quando recebe instruções estritas quanto a como fazê-lo, estes

⁶ De acordo com Silva (2009), a escola moderna diferencia-se das escolas anteriores por trazer novas experiências educacionais, como, por exemplo, o livro didático impresso; a ênfase nas disciplinas mentais e corporais, visando preparar o indivíduo para conviver em sociedade, preocupando-se com o desenvolvimento didático. Com essas novas experiências, este modelo de escola passa a assumir um caráter laico. Após essas transformações, nasce uma relação entre escola e Estado.

introduzem em algum ponto variações que lhes permitem dar seu cunho pessoal à avaliação. Nesse caso, mesmo que a avaliação tenda a um caráter objetivo, ela é permeada pelo subjetivismo do indivíduo que a elabora, a executa e a corrige, o que a tornaria sempre, de certa forma, parcial.

Embora, na atualidade, o professor não seja mais o centro do processo de ensino e de aprendizagem, pois compartilha esse espaço com seus discentes, a escola herdou do século XVIII um sistema de avaliação que julga e que, muitas vezes, intimida o aluno, despertando neste o medo de não ser considerado apto. Uma das formas mais comuns do professor intimidar seus alunos, no contexto atual, é por meio das avaliações. Luckesi (2006, p. 21) destaca que:

Os professores elaboram suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para “reprovar” seus alunos. Esse fato possibilita distorções, as mais variadas, tais como: ameaças [...]; elaboração de itens de prova deslocados dos conteúdos ensinados em sala de aula; construção de questões sobre assuntos trabalhados com os alunos, porém com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado; uso de linguagem incompreensível para os alunos.

Lamentavelmente, alguns professores elaboram provas extremamente difíceis de maneira proposital. Não somos contra provas bem elaboradas, nas quais se exija um elevado nível de raciocínio, contudo, quando essa tática ocorre com a única intenção de reduzir o número de aprovados, torna-se algo preocupante. A avaliação, nesses casos, passa a ser usada como “arma” para ameaçar os estudantes em busca de bom comportamento durante as aulas ou como forma de punição pelo mau comportamento destes. Sua função, então, é coibitiva.

Os primeiros questionamentos sobre esse tipo de avaliação procederam de Ralph Tyler. Na ocasião, a expressão *Avaliação Educacional* passou a figurar no ambiente educacional. Tyler propôs uma discussão acerca da avaliação educacional, na qual contemplava quatro questões-chave. São elas: 1. Quais objetivos educacionais a escola necessita atingir? 2. Como alcançar os objetivos educacionais pré-estabelecidos por meio de experiências diárias? 3. Qual a maneira de organizar essas experiências de modo a torná-las eficientes? 4. Como saber se os objetivos realmente estão sendo alcançados? (KLIEBARD, 2011). De um modo geral, a preocupação que Tyler nos apresenta, ao propor a discussão dessas questões, está entrelaçada com a função da avaliação, nesse caso: diagnosticar. Diagnosticar é diferente de rotular. Enquanto o segundo atribui um rótulo que se pretende imutável e verdadeiro, o primeiro busca identificar o que o aluno já aprendeu e o que ele precisa melhorar ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, funcionando como um procedimento de tomada de consciência das fragilidades que devem ser sanadas. Para que a

avaliação atue como um diagnóstico, faz-se necessário que o professor compare objetivos que foram estabelecidos, durante o seu planejamento, com os resultados obtidos nas avaliações.

Kliebard (2011, p. 31), ao discutir a concepção de avaliação proposta por Tyler, afirma que:

O processo de avaliação, segundo Tyler, é essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino. Em outras palavras, o enunciado dos objetivos não serve apenas para a seleção e organização das experiências de aprendizagem, mas como um padrão segundo o qual o programa é avaliado. Para Tyler, portanto, a avaliação é um processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais, sob forma de objetivos comportamentais, com os resultados.

As discussões estabelecidas por Tyler desencadearam muitas outras a respeito do papel da avaliação dentro do processo de ensino e de aprendizagem, promovendo modificações na forma como esta passou a ser percebida. No entanto, ao chegarmos ao século XXI, ainda encontramos uma realidade ambígua, na qual, em algumas instituições educacionais, a avaliação exerce um importante papel dentro do processo de ensino e de aprendizagem, sendo extremamente relevante tanto para o professor quanto para o aluno, enquanto em outras o processo avaliativo se baseia em ameaças e em punições, causando medo e estresse nos estudantes que ainda o veem como um atribuidor de rótulos. Em relação a esse segundo caso, Luckesi (2006, p. 23) destaca que “a avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno”. Essa independência sobre a qual se refere o estudioso possui um caráter negativo, pois avaliação e aprendizagem são interdependentes.

Em um processo de ensino e de aprendizagem formativo, avaliar implica em identificar se os objetivos estabelecidos durante o planejamento dos conteúdos estão sendo atingidos e quais conteúdos precisam de uma maior atenção, não devendo ser percebida como uma atividade isolada. Nesse caso, a avaliação se converte em diagnóstico e não em um rótulo. Sobre a avaliação como diagnóstico, Gatti (2003, p. 99) argumenta que “uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos que os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado”. Pensar assim nos faz entender que o processo avaliativo não se dá somente com o ato de aplicar uma prova escrita, mas sim, constitui-se na percepção que o professor tem de seus alunos ao longo das aulas, ou seja, a avaliação nada mais é do que uma extensão das atividades trabalhadas em sala de aula. Entretanto, ainda existem docentes que usam as avaliações como meio de ameaçar e até mesmo torturar seus alunos. De acordo com Luckesi (2006, p.18-19):

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí, vocês verão o que vai acontecer”

Erroneamente, ameaçar ainda é algo muito comum dentro das salas de aula da atualidade. A citação do texto de Luckesi nos faz considerar que os professores que utilizam esse tipo de frases não conseguem desenvolver suas aulas de forma produtiva, necessitando ameaçar os alunos para conseguir silêncio e atenção, além do que não percebem a avaliação como parte do processo formativo, usando-a como um instrumento coibitivo, distorcendo sua função. A respeito da função da avaliação, Libâneo (1994, p.195) descreve que a avaliação deve contemplar no mínimo três funções. São elas: a função *pedagógica-didática*; a função de *diagnóstico* e a função de *controle* [grifo do autor]. A primeira está relacionada à preparação da vivência dos alunos em sociedade: averiguar se os objetivos propostos (criticidade, capacidade de reflexão) pelo sistema de ensino estão sendo alcançados. A segunda função está relacionada ao cálculo dos avanços obtidos pelos alunos durante um determinado período. Tal diagnóstico ocorre antes, durante e depois. Ao diagnosticar, o professor tem mais possibilidades verificar se os objetivos que estabeleceu em seu plano de ensino estão sendo conquistados. Em caso negativo, ele pode rever sua didática, sua prática. A terceira função é o controle/ domínio que o professor tem com sua turma. Esta função exige um pouco mais do professor, pois ele deve estar sempre atento quanto à frequência e à participação dos discentes, sendo esta a chamada avaliação continuada. As três funções apresentadas são totalmente dependentes uma da outra. Assim, as considerações tecidas por Gatti em relação ao que seria uma avaliação válida podem ser relacionadas com as funções que foram apontadas por Libâneo: “Uma prova válida cobre não só o conteúdo de uma sequência de aprendizagens, como os variados tipos de aprendizagens que estão implícitas nas atividades de ensino tal como desenvolvidas em sala” (GATTI, 2003, p. 107).

Para desempenhar um caráter de diagnóstico e ter um papel relevante no processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação necessita ser elaborada e aplicada de forma coerente com o que foi trabalhado em sala de aula para de fato proporcionar resultados confiáveis ao docente. No caso da disciplina de Língua Estrangeira, o mesmo deve acontecer. Entretanto, esse tipo de avaliação apresenta características particulares, conforme destaca o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998, p. 81): “A situação da

aprendizagem de Língua Estrangeira tem características que a distinguem da situação de aprendizagem de outras disciplinas”.

Dentre as particularidades do ensino da LE, destaca-se a necessidade do trabalho com as quatro habilidades a fim de desenvolver determinadas competências. Tal necessidade, como vimos no tópico anterior, encontra-se amparada por textos publicados pelo Ministério da Educação, como o PCNEM, por exemplo. Dessa forma, se as quatro habilidades devem ser ensinadas em sala de aula, por conseguinte elas devem ser avaliadas. Tais habilidades precisam ser trabalhadas em conjunto, tanto durante as aulas, quanto durante o processo avaliativo. Isso significa que necessitam figurar durante a avaliação. Assim, o professor deve elaborar questões que contemplem as habilidades a fim de identificar como seus alunos as têm aprendido, quais seus pontos fortes e o que necessitam melhorar. Esse *feedback* é fundamental para que o discente evolua em seu processo de aprendizado, tratando de corrigir suas falhas e de melhorar seu desempenho. Caso isso não seja feito de forma adequada, e o professor, ainda que trabalhando as quatro habilidades, não as avalie, a tendência é que o estudante sempre priorize uma ou mais habilidades em detrimento das demais, desenvolvendo uma aprendizagem fragmentária e insuficiente para desempenhar as competências que se espera dele. O Ministério da Educação, ao contrário do que já fez no passado quando indicou a Abordagem Direta para ser empregada nas escolas, atualmente deixa a critério dos professores essa escolha, salientando apenas a necessidade do trabalho com as quatro habilidades linguísticas. Compreendemos que a avaliação, nesse contexto, será também moldada pela Abordagem de ensino que o docente selecionar, devendo ser desenvolvida, portanto, com coerência.

Além de ser importante para alunos e professores, a avaliação também é importante para os pais e para a sociedade. Os PCNs para o Ensino Fundamental (1998, p. 81) enfatizam que:

Ela é necessária para o professor, para o aluno, para os pais e para a sociedade. O professor necessita, a partir de uma avaliação do nível do aluno ao início do curso, acompanhar a evolução do processo de aprendizagem, as dificuldades e suas possíveis causas, a eficácia das práticas pedagógicas utilizadas para poder monitorar sua atuação. O aluno precisa ter indicações imediatas e contínuas do resultado de sua atividade, sem esperar até o final do bimestre, do semestre ou do ano para receber um julgamento, satisfatório ou não. Os pais, como participantes diretamente envolvidos no processo educacional de seus filhos, precisam ter informações sobre o desenvolvimento do trabalho destes. À sociedade, a quem o sistema educacional deve uma satisfação sobre sua eficácia, deve, por certo, interessar o acompanhamento do que acontece nas salas de aula.

Assim, percebemos que, para cada parte integrante do processo educacional, a avaliação representa um papel importante. Ainda que o hábito de rotular um aluno com um

número esteja presente nas escolas da atualidade, o ensino de LE e, sobretudo, suas avaliações devem levar em consideração que a comunicação no mundo atual é o principal fator que motiva os alunos a estudarem uma nova língua.

2 O PERFIL DAS AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES DE ELE E SUAS CONCEPÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO

2.1 Resultados dos Questionários

Esta seção visa descrever as respostas obtidas através da aplicação de um questionário (Anexo 8) a dois professores de Espanhola-Língua Estrangeira que participaram de nosso estudo, sendo um pertencente a uma escola da rede pública de ensino e outro, da rede privada. O questionário era composto de dezesseis (16) perguntas relacionadas à formação dos docentes, à sua carga horária de trabalho, à forma como percebem o ensino de ELE e à forma como desenvolvem suas avaliações. Sua aplicação aconteceu no mês de abril de 2017. Para realizar essa descrição denominaremos o docente da rede pública como docente 1 e o docente da rede privada como docente 2, a fim de preservar suas reais identidades.

A docente 1 é do sexo feminino, tem entre quarenta e um e cinquenta anos de idade, é formada em Letras-Espanhol, possui Mestrado em Letras, e está atuando como professora há dois anos. Ela trabalha em dois turnos, matutino e vespertino, ministrando aulas de ELE em quatro escolas da rede estadual de ensino do município de Porto Velho. Quando interrogada acerca da quantidade de turmas e carga horária, ela nos respondeu que ministra aulas apenas para o Ensino Médio, entretanto possui trinta e três turmas no total, totalizando 40 horas/aulas semanais. Cada uma dessas turmas possui, em média, quarenta e quatro alunos.

Sobre o uso das habilidades linguísticas nas aulas de ELE, a docente 1 enfatizou usar as quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar). Referente aos instrumentos que utiliza para avaliar os estudantes na disciplina de Língua Espanhola, ela disse empregar os seguintes tipos de avaliação: prova escrita; prova de leitura; prova oral; frequência e provas e/ou questões dissertativas, fazendo uso das mesmas duas vezes ao trimestre. Questionada sobre o seu conceito de avaliação, a docente respondeu que: “avaliar é verificar se o objetivo que foi estabelecido durante o planejamento das aulas foi, ou está sendo, atingido”. Concernente à importância da avaliação dentro do processo de ensino e de aprendizagem da Língua Estrangeira, ela afirmou que: “a avaliação ainda é um ponto de referência, pois esta proporciona ao professor um retorno em relação ao aprendizado de seus alunos”. A docente da escola pública disse conhecer a legislação que norteia o ensino de Línguas Estrangeiras no

Brasil, contudo ela não respondeu se desenvolve suas aulas a partir da legislação. As abordagens de ensino empregadas nas aulas de ELE dessa docente são: Abordagem da Gramática e da Tradução; Abordagem de Leitura e Abordagem Audiolingual.

Já o professor de ELE da escola privada, o qual chamaremos aqui de docente 2, é do sexo masculino, com faixa etária entre trinta e um a quarenta anos de idade e está atuando como docente há seis anos. Ele é graduado em Letras-Espanhol em Sucre, na Bolívia, e não possui Pós-Graduação. O docente 2 trabalha apenas no turno matutino, em duas escolas particulares do município de Porto Velho, sendo uma delas um centro de idiomas no qual ele dá aula de espanhol para grupos pequenos e de forma particular. Na segunda escola, ele ministra aulas de ELE somente para o Ensino Médio, possuindo um número menor de turmas que a docente 1: trabalha com apenas quatro turmas, sendo duas turmas do 3º ano, uma turma do 2º ano e uma turma do 1º ano. Cada uma das turmas tem duas horas aula de ELE por semana, ou seja, totalizando oito horas aulas ministradas pelo professor semanalmente. Suas turmas são compostas, em média, por trinta alunos cada.

Perguntado sobre as habilidades linguísticas com as quais ele trabalha em sala de aula, o docente nos assegurou utilizar: a habilidade de escrita, habilidade auditiva e habilidade oral. Os instrumentos avaliativos empregados por este professor, segundo ele, centram-se em: prova escrita; prova auditiva; produção textual; trabalhos de pesquisa; trabalhos em grupo; trabalhos individuais; apresentação oral; exercícios no caderno; provas e/ou trabalhos com questões de múltipla escolha. O professor disse realizar três avaliações ao longo do trimestre.

Sobre o significado de avaliar para o docente 2, o mesmo nos declarou que avaliar é: “observar, notar e acompanhar o avanço de cada aluno e/ou turma no idioma/disciplina estudado”. Sobre a importância da avaliação dentro do processo de ensino e de aprendizagem, o docente disse que: “está baseada na verificação do avanço dos alunos, quanto ao conhecimento geral da língua, o qual engloba vocabulário, gramática, compreensão comunicativa, e interpretação de textos em todas as suas modalidades”. O ensino de ELE do docente 2, segundo ele, baseia-se nas seguintes abordagens: Abordagem da Gramática e da Tradução; Abordagem Audiolingual e Abordagem Comunicativa. Sobre o conhecimento da legislação que norteia o ensino de LE no Brasil, ele disse ter conhecimento desta e que desenvolve suas aulas baseado em algumas das leis.

2.2 O uso das quatro habilidades

Durante o primeiro trimestre letivo do ano de 2017, compreendido entre os meses de março a maio, realizamos observações nas duas escolas selecionadas para essa pesquisa. Nesse período, acompanhamos as aulas e as avaliações de ELE de uma turma do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano do Ensino Médio em cada uma das escolas. Nossa intenção era comparar as respostas dadas pelos docentes no questionário que aplicamos com a realidade de sala de aula deles. Assim, descreveremos nossas considerações a partir dessas comparações.

A docente 1, que atua na escola pública, adotou o livro didático *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, o qual faz parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), para as três turmas que observamos (1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio). Em suas aulas, ela priorizou o emprego de recursos visuais como estratégia para melhor aproveitar seus cinquenta (50) minutos de aula. Diariamente, a docente conecta o computador a uma televisão e tudo que está programado para aquela aula é transmitido na TV, a qual está localizada acima do quadro branco. Como a televisão não é muito grande (cerca de quarenta polegadas) e a sala possui muitos alunos (cerca de quarenta e quatro alunos por turma), é difícil para quem está no fundo da sala enxergar com nitidez o conteúdo. Como resultado disso, muitos discentes nem se empenham em copiar o que é exibido na televisão. Embora tenha sido adotado um livro didático, a docente utilizou-o poucas vezes, trazendo sempre tarefas complementares para as turmas, as quais também são projetadas na TV. Dessa forma, o uso da televisão que deveria ser um recurso para o melhor aproveitamento da aula, uma vez que a professora não necessitaria copiar no quadro, acaba dispendendo mais tempo, pois os alunos gastam, regularmente, muito tempo copiando sem utilizar o livro que possuem. Entendemos que os conteúdos e as atividades presentes nos livros didáticos necessitam, muitas vezes, ser complementados. Entretanto, quando o livro é posto de lado com regularidade e são priorizados conteúdos e atividades distintas das que estão nele, podemos deduzir que o livro não está adequado para a perspectiva de ensino da professora. Além disso, essas atividades rotineiras de cópia ademais de consumirem muito tempo da aula, a tornam limitada.

De acordo com o questionário que foi aplicado, a docente disse trabalhar as quatro habilidades linguísticas nas aulas de ELE. Contudo, na prática, isso não foi percebido. A oralidade foi empregada poucas vezes durante nossa permanência em sala de aula. As atividades nas quais a docente trabalhou a oralidade dos discentes ocorriam, majoritariamente, na forma de diálogos e na forma de repetição de frases e palavras. No caso dos diálogos, nas três turmas observadas, esse tipo de atividade desenvolvia-se de maneira semelhante: a docente explicava determinado conteúdo ao longo da aula e, como atividade prática, os estudantes deveriam empregar as estruturas gramaticais e/ou vocabulários estudados para

construir um diálogo, como, por exemplo, o emprego de *muy/mucho*. Os alunos tinham a liberdade de estabelecer os diálogos como lhes conviessem, todavia percebemos que não tinham habilidade para isso, pois faltava-lhes o conhecimento da língua. Embora a professora planejasse trabalhar a oralidade, essa situação não explorava adequadamente essa habilidade, já que poucas duplas liam suas produções, sendo o tempo insuficiente para a docente 1 escutar todos os estudantes. Quanto à repetição de frases e de palavras, esta ocorria do seguinte modo: a docente lia determinado conteúdo apresentado na TV ou proveniente do livro didático e, posteriormente, pedia para que os discentes repetissem o que ela havia falado. Tais conteúdos estavam restritos a frases e vocábulos soltos.

Das três turmas observadas, foi na turma do 1º ano do Ensino Médio (EM) que essas atividades foram mais desenvolvidas, porém isso foi insuficiente para que ocorresse um real trabalho com a habilidade oral. Podemos, então, depreender que em nenhuma das turmas ocorreu um efetivo desenvolvimento da competência comunicativa. As aulas mostraram-se direcionadas para o treino de aspectos gramaticais da língua, pois empregar a gramática corretamente na construção de um diálogo e pronunciar frases ou palavras de forma isolada não proporcionam competência comunicativa a nenhum aluno.

A respeito do trabalho com a habilidade escrita, este ocorria quando os alunos transcreviam da televisão para o caderno, quando respondiam exercícios e nas ocasiões em que a docente lhes pedia para criar um diálogo com assuntos pré-estabelecidos. Nos dois primeiros casos, a atividade de escrita mostrou-se limitada, porque convertia-se apenas em cópia de estruturas pré-determinadas. No caso da criação dos diálogos, este seria um exercício no qual os alunos dispunham de mais liberdade de criação. Entretanto, faltava-lhes conhecimento da língua, o que restringia também essa atividade.

Quanto à leitura em ELE, não percebemos nenhuma aula na qual possamos afirmar que efetivamente foi trabalhada a leitura. Essa habilidade apenas fez-se presente na prova. Aspecto esse que discutiremos mais adiante. Em relação à habilidade auditiva, a professora trabalhou-a através de músicas em ELE. Após os alunos ouvirem algumas vezes, ela pedia-lhes para fazer a tradução. Nessas atividades, os alunos acompanhavam a letra da música pela TV. Essas canções já eram conhecidas dos estudantes, o que, acreditamos, não lhes trazia muita dificuldade para a realização desse exercício. Durante nossas observações, percebemos que a docente 1 raramente falava em espanhol durante as aulas, prevalecendo, assim, a fala na língua materna. Falar em espanhol configura-se como uma forma de estimular a habilidade de audição dos alunos. Contudo, esse recurso pouco foi empregado.

Ao compararmos as respostas dadas pela professora no questionário em relação às abordagens e/ou métodos que ela emprega em sua prática com o que observamos, percebemos uma certa coerência, pois a docente marcou as seguintes abordagens: Abordagem da Gramática e da Tradução; Abordagem para Leitura (tradicionalmente Método da Leitura) e Abordagem Audiolingual. Apesar de não haver muita discrepância entre as abordagens assinaladas no questionário e as percebidas na prática, compreendemos que o modo como as habilidades linguísticas foram trabalhadas necessita ser repensado. De acordo com a docente 1, ela faz uso das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, escrever e falar). Isso significaria que ela trabalha essas quatro habilidades de forma integrada. Porém, a habilidade que se destaca em suas aulas é a escrita, não como forma de produção livre em LE, mas como cópia (isso quando os alunos conseguem ver o que está projetado na televisão) ou como respostas a exercícios fechados que implicam na prática de uma ortografia pré-estabelecida. Dessa forma, às outras três habilidades é concedido um espaço menor, muitas vezes quase nulo. Estamos cientes de que cinquenta (50) minutos de aula semanais é um tempo escasso para se trabalhar com uma Língua Estrangeira. No entanto, é possível o desenvolvimento de estratégias para que o ensino se direcione para um processo comunicativo, como está previsto nos PCNEM, envolvendo as quatro habilidades linguísticas e desenvolvendo competências, ainda que de forma básica.

No que diz respeito à questão da avaliação, a docente 1 afirmou no questionário que “a avaliação representa um ponto de referência ao docente, pois proporciona um retorno em relação ao aprendizado dos estudantes”, e que avaliar “é verificar se o objetivo estabelecido durante os planejamentos foi ou está sendo atingido”. Por essas respostas, percebemos que a docente trata a avaliação como uma etapa dentro do processo de ensino e de aprendizagem, através da qual professor e aluno podem analisar o que foi apreendido e o que precisa ser revisto, sempre objetivando alcançar as metas estabelecidas ao início do processo. Essa percepção configura-se como vantajosa para docente e discente. Contudo, para que a avaliação cumpra seu papel, é necessário que os instrumentos avaliativos empregados estejam adequados. Assim, esperávamos encontrar, durante o processo de observação, atividades que avaliassem as quatro habilidades linguísticas, com as quais a docente 1 diz trabalhar, e atividades condizentes com os exercícios trabalhados em sala de aula. Porém, nossas expectativas não foram correspondidas. O primeiro ponto que depõe contra o caráter formativo que o processo avaliativo deveria ter é o formato como as avaliações trimestrais foram aplicadas e desenvolvidas. Esse não contribui de maneira satisfatória para que a professora detecte o nível de conhecimento de seus alunos. O esquema das avaliações da

escola observada funciona da seguinte forma: em um mesmo dia e horário são aplicadas as avaliações de várias disciplinas, por exemplo: língua espanhola; física, biologia e geografia. Na ocasião, cada professor elabora a sua prova e a repassa para a Coordenação Pedagógica, a qual reúne todas, formando uma espécie de bloco de provas. No momento da aplicação das avaliações, cada professor fica responsável por uma turma, permanecendo no local até o término dessas. O ponto negativo desse sistema, em nossa visão, é que os alunos não ficam, necessariamente, com o professor que elaborou a prova. Assim, se tiverem dúvidas sobre o enunciado de uma questão de ELE e estiverem realizando a prova acompanhados de um professor de matemática, estes não receberão o auxílio necessário.

Além disso, as questões da prova de Língua Espanhola apresentavam uma estrutura que dificultava não apenas a sua resolução, mas também a sua correção por parte da docente. A seguir, fizemos a transcrição de uma das questões que compunha a prova do 2º ano (Anexo 7):

Señala la(s) proposiciones CORRECTA (S).

El cuento “El viaje”, de Luis Cernuda, habla de:

- 01. Un guía turístico y su historia familiar.
- 02. Un niño que descubre en los libros ciudades y países maravillosos.
- 04. Un adolescente que quiere conocer los sitios sobre los que ha leído y no puede.
- 08. Un joven que cree poder encontrar a la distancia lo que no encuentra en su entorno
- 16. Un niño a quien se le había prohibido leer en la biblioteca de su padre.

Nessa questão, o enunciado pede que sejam marcadas as afirmativas que estão adequadas ao conteúdo do conto “El Viaje”, de Luis Cernuda. Depois de marcar uma ou mais alternativas, o aluno necessita somar os números correspondentes e preencher o quadro abaixo com a soma correta. Então, se a alternativa um (01) e a alternativa oito (08) estiverem certas, a resposta correta será nove (09) ($01+08=09$). Esse tipo de questão apresenta diversos problemas entre os quais podemos citar: 1. Os alunos podem fazer a soma, colocar o resultado no quadrado e não marcar as opções selecionadas para que a professora possa conferir suas respostas (problema este que aconteceu diversas vezes). 2. Os alunos podem marcar as respostas certas, mas errar a soma, afinal conhecimento matemático e o conhecimento de língua são duas coisas distintas. 3. Os alunos podem acertar parcialmente a questão, não alcançando a soma certa. O sistema de correção desse padrão de avaliação é bem trabalhoso,

pois havia respostas em que os alunos se aproximaram da soma correta, porém as respostas estavam totalmente erradas, entretanto a professora as considerava parcialmente corretas.

Além dos problemas já apontados, ainda há a questão do conteúdo. Há uma incompatibilidade entre o conteúdo que é trabalhado em sala de aula e o que é cobrado nas avaliações. Os conteúdos das aulas de ELE observadas estavam voltados, majoritariamente, para a questão gramatical (adjetivos; advérbios; verbos no presente do indicativo; preenchimento de ficha com dados pessoais; produção de diálogo; vocabulário sobre os meses do ano e os dias da semana; entre outros). No entanto, a avaliação trimestral das turmas investigadas voltou-se para a interpretação textual, ou seja, a habilidade da leitura lhes foi cobrada. Todas as provas eram compostas de um texto (em alguns casos eram recortes de contos literários) e de diversas questões interpretativas. Assim, não houve uma correspondência entre o que foi praticado em aula e o que foi cobrado nas avaliações, impossibilitando que a docente soubesse se os discentes efetivamente aprenderam o que foi ensinado durante suas aulas, esvaziando a avaliação de seu papel de diagnóstico.

Com uma avaliação estruturada nesses moldes, é muito raro o professor de fato identificar o nível de conhecimento obtido ao longo do processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno, primeiro porque o conteúdo trabalhado em aula é diferente do cobrado na avaliação e, em segundo lugar, porque a estrutura das questões não é clara. Por conseguinte, podemos deduzir que o modo como a docente 1 realiza a avaliação é contraditório com o discurso por ela assumido no questionário, afinal avaliações elaboradas nesses moldes estão voltadas para concursos públicos, nos quais as provas têm por finalidade: aprovar, classificar ou eliminar. Uma avaliação para o EM deve propor, antes de tudo, um diagnóstico, ainda que seja prévio, tanto para o aluno quanto para o professor. O retorno avaliativo deve ser claro, positivo ou negativo, diferentemente do que percebemos do recorte destacado acima, o qual se apresenta como algo confuso para ambas as partes: docente e discente.

A preocupação com o desenvolvimento do aluno no processo de ensino e de aprendizagem deve ser sempre uma das prioridades de qualquer professor, e a avaliação, como parte desse processo, necessita ser bem elaborada, clara e objetiva. O conteúdo desta deve ser familiar para o estudante, ou seja, antes de se fazer presente em uma avaliação, o conteúdo precisa ter sido trabalhado em sala de aula. Ao longo das aulas não contemplamos apresentações e ou entrega de trabalhos, ou seja, a professora avaliou os discentes com a prova escrita, a qual valia cinquenta (50) pontos e o restante da nota foi definido de acordo com a participação do aluno em sala aula. Isso gera uma contradição entre as respostas assinaladas pela docente 1 no item 11 (“Qual(is) instrumento(s) você usa para avaliar seus

alunos na disciplina de Língua Espanhola?”) e no item 12 (“Quantas avaliações você realiza ao longo do bimestre (ou trimestre)?) do questionário e os instrumentos empregados por ela na prática. No item 11 do questionário, a docente 1 disse que costuma empregar como instrumentos avaliativos: prova escrita; prova de leitura; prova oral; trabalhos em grupos; frequência; e provas e/ou trabalhos com questões dissertativas. Os instrumentos avaliativos empregados para as três turmas observadas foram a prova de leitura e a frequência. No item 12, a docente 1 afirmou que durante esse trimestre realizaria duas avaliações. A resposta mostra-se condizente com o observado, mas insuficiente se tomarmos em conta o caráter de diagnóstico que a avaliação necessita assumir.

Em relação ao docente 2 que atua junto à rede privada de ensino, este adotou, para as aulas de ELE das três turmas observadas (1º ano, 2º ano e 3º ano do EM), o livro *Cercanía joven*. Em suas aulas, escrever no quadro é uma das atividades mais rotineiras. Embora o professor e os alunos possuam livro didático, ele opta por transcrever partes significativas do conteúdo do livro no quadro, pois são poucos os alunos que levam o livro para as aulas de ELE. O docente 2 tem duas aulas semanais de cinquenta (50) minutos cada, em todas as turmas do EM. O que lhe confere o dobro do tempo que possui a docente 1.

Em relação ao uso das quatro habilidades linguísticas nas aulas de ELE, o docente 2, no questionário, afirmou utilizar as seguintes habilidades: escrita, auditiva e oral. O emprego da habilidade escrita foi a que prevaleceu nas aulas observadas. Essa habilidade era trabalhada no momento de realização de trabalhos individuais e na realização de exercícios do livro didático e/ou do quadro. Dentre os exercícios nos quais a habilidade de escrita foi bastante empregada, encontramos, principalmente, atividades de completar, como, por exemplo, “complete com o verbo adequado” e “escreva o nome das seguintes letras do alfabeto espanhol”. As atividades de escrita propostas à turma do 3º ano também se centravam em questões fechadas, porém em algumas situações eram de interpretação, baseando-se em textos e/ou imagens do livro didático.

A prática da oralidade esteve pouco presente nas aulas desse docente, pois a única fala constante em espanhol era a dele mesmo. Na turma do primeiro ano, encontramos o exercício dessa habilidade em atividades de repetição, como quando o docente apresentou o conteúdo *meses del año*, e depois pediu para que cada aluno falasse o mês do seu aniversário utilizando as seguintes estruturas apontadas por ele no quadro: *Yo hago cumple en el mes de abril; mi cumple es en febrero*. Já na turma do 2º ano, a oralidade foi trabalhada de forma mais interativa. O docente 2 passou a essa turma um trabalho que deveria ser apresentado em ELE, no qual os alunos necessitavam escolher pontos turísticos brasileiros e apresentá-los a turistas

que falassem espanhol. Porém, nenhum dos grupos empregou a Língua Espanhola, o que resultou em uma apresentação na língua materna. O docente os estimulou a praticarem a fala, entretanto os discentes apenas traduziram os slides, os quais eles haviam redigido em espanhol, para a língua materna. A turma do 3º ano foi a que menos teve oportunidade de desenvolver a habilidade oral. Nos casos em que esta foi trabalhada, os exercícios consistiam em repetições de frases e de estruturas gramaticais. No caso da habilidade auditiva, esta foi bastante desenvolvida ao longo das aulas, uma vez que o docente faz uso constante da fala em ELE, empregando o português apenas quando julga necessário fazer maiores esclarecimentos, proporcionando aos alunos um estímulo constante. Percebemos que nas aulas ministradas à turma do 1º ano, o docente faz uso da fala em ELE com mais frequência, embora os alunos usem o espanhol mais raramente para se dirigir a ele e aos colegas. O trabalho com a habilidade auditiva parece agradar aos estudantes do 1º ano, pois percebemos que, quando o docente 2 fala em espanhol, eles se mostram mais interessados.

Dentre as quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, escrever e falar), o docente, em resposta ao questionário, afirmou que apenas não trabalha com a habilidade de leitura. Contudo, esta foi uma das mais utilizadas em suas aulas, ao lado da habilidade de escrita, empregada rotineiramente na resolução dos exercícios do livro didático. A habilidade de leitura foi desenvolvida através da leitura de exercícios e de pequenos textos, presentes no livro didático. Em algumas ocasiões, as leituras eram feitas em conjunto, em outras situações o docente selecionava determinado aluno para ler um pequeno trecho de algum exercício interpretativo, realizando algumas correções de pronúncia nessas ocasiões.

Em relação às abordagens e/ou métodos adotados pelo docente 2, percebemos que suas respostas no questionário não são totalmente condizentes com o que observamos em sua prática. No questionário, quando interrogado sobre em qual(is) abordagem(ns) e/ou métodos enquadrava sua prática educativa, ele optou por: Abordagem da Gramática e da Tradução; Abordagem Audiolingual e Abordagem Comunicativa. Entretanto, não percebemos nenhuma aula estruturada na Abordagem Comunicativa. A Abordagem da Gramática e da Tradução é a que imperou nas aulas do docente 2, embora houvesse momentos em que a Abordagem Audiolingual se fizesse presente. O conteúdo trabalhado nas aulas observadas estava voltado, principalmente, para a gramática, o que, provavelmente, é responsável por colocar o processo comunicativo em segundo plano.

No que diz respeito à realização das avaliações, a resposta dada pelo docente no item 12 do questionário (“Quantas avaliações você realiza ao longo do bimestre (ou trimestre)?”) é coerente com o que observamos na prática. O docente 2 divide suas avaliações em três fases

durante o trimestre: prova parcial, prova trimestral e trabalhos. Cada uma dessas avaliações vale de zero (0) a cem (100) pontos. A prova parcial comporta os conteúdos trabalhados na primeira metade do trimestre. Na avaliação trimestral, o professor tem a liberdade de escolher se avalia apenas o conteúdo trabalhado na segunda metade do trimestre ou o conteúdo de todo o trimestre. Quanto aos trabalhos, o docente decide quantos serão realizados. Por exemplo, o docente pode passar dez trabalhos valendo dez (10) pontos cada, ou ele pode passar dois trabalhos valendo cinquenta (50) pontos. Ao final a soma de todos os trabalhos deve chegar aos cem (100) pontos. Após tudo isso, soma-se as três avaliações e divide-se por três. Essa será a média trimestral de cada aluno.

Quando respondeu ao questionário, esse docente disse utilizar os seguintes instrumentos avaliativos: prova escrita; prova auditiva; produção textual; trabalhos de pesquisa; trabalhos em grupo; trabalhos individuais; apresentação oral; exercícios no caderno; provas e/ou trabalhos de múltipla escolha. Percebemos nessa resposta a preocupação em empregar uma grande variedade de instrumentos avaliativos, favorecendo os alunos, uma vez que lhes permite uma pluralidade de opções. Essa pluralidade explora diferentes conhecimentos, possibilitando que os diversos conteúdos trabalhados sejam explorados e que os alunos identifiquem o que aprenderam e o que necessitam melhorar. Durante a nossa observação nas aulas de ELE, averiguamos que houve uma distribuição de trabalhos de distintas modalidades, no entanto não contemplamos todos os instrumentos de avaliação que o docente disse empregar. Sentimos a ausência de: prova auditiva; produção textual e apresentação oral (em algumas turmas). Talvez esses instrumentos venham a ser empregados em outros trimestres.

As duas avaliações escritas (parcial e trimestral) aplicadas foram desenvolvidas de forma condizente com o que foi estudado em sala de aula. Dentre os conteúdos abordados nas aulas observadas estavam, por exemplo, os verbos *ser* e *estar*; os pronomes possessivos; o alfabeto em espanhol e as nacionalidades. Esses mesmos assuntos figuraram nas avaliações, inclusive com exercícios similares aos que foram desenvolvidos em aula. A seguir, transcrevemos uma das questões da prova parcial (Anexo 1), aplicada à turma do 1º ano, para exemplificar isso:

Cuadro 1: Completa con el presente de indicativo los verbos ser y estar.

SER	ESTAR
Yo soy	

Tú/Vos			Estás/estás
Él	Ella	Usted	
Nosotros (as)			Estamos
Vosotros (as) sois			
Ellos	Ellas	Ustedes	Están

Fonte: Material retirado da prova parcial da turma do 1º ano do Ensino Médio da escola particular.

Como podemos perceber, a presente questão é clara e objetiva. A questão não possui estruturas que dificultem sua correção, nem permite uma má interpretação da mesma, muito diferente do sistema de avaliação escrita proposto pela docente 1. Para esse docente, o ato de avaliar, segundo o que nos respondeu no questionário, “significa observar, notar e acompanhar o avanço de cada aluno ou turma no idioma/disciplina ministrado”. No que diz respeito à importância do processo avaliativo, este nos descreve que “está baseado na verificação do avanço dos alunos no conhecimento geral da língua: vocabulário, gramática e entendimento e interpretação de textos em todas as suas modalidades”. O modelo de avaliação empregado pelo docente 2 não apresenta contradição quando comparado a sua forma de perceber a avaliação, afinal com base nas respostas dos alunos a questões como a exemplificada acima, será possível que este docente identifique e/ou acompanhe o progresso destes. Ao devolver as avaliações corrigidas para os estudantes, o docente 2 discutiu com eles apenas as questões mais polêmicas e, em situações nas quais muitos alunos tiveram notas baixas, ele discutiu todas as questões da prova.

Ao final de nossas observações, constatamos que o docente 2, assim como a docente 1, não avaliou todas as habilidades linguísticas ao longo do primeiro trimestre de 2017. Percebemos que não houve avaliação auditiva e oral, embora também consideramos que as habilidades de leitura e de escrita não tenham sido avaliadas de forma totalmente eficaz, em nossa opinião. Alguns dos motivos que nos levam a essa consideração residem no fato de que, nas turmas dos 1º e 2º ano do EM, as avaliações escritas davam muita atenção às regras gramáticas, ignorando a produção de textos. Essas observações nos fazem considerar que a competência comunicativa não é tão explorada como poderia vir a ser, limitando o processo de ensino.

2.3 O papel da avaliação nas aulas de Língua Estrangeira

Avaliar em qualquer disciplina não é uma tarefa fácil, e na de disciplina de Língua Estrangeira essa tarefa exige ainda mais dedicação por parte do docente. A avaliação sem dúvida é uma etapa que deve ser bem planejada e esclarecida antes de ser colocada em prática, caso contrário, ao invés de auxiliar a professores e alunos, ela pode transformar-se em algo prejudicial para ambas as partes. Embora na atualidade muitos estudos já tenham sido feitos sobre o processo avaliativo, destacando a importância deste e a necessidade de ser realizado com uma série de cuidados, percebemos que, infelizmente, algumas vezes, a avaliação converte-se em oponente do aluno.

A avaliação na LE possui aspectos particulares, se comparada com as avaliações realizadas nas demais disciplinas escolares. É necessário considerar algumas questões ao elaborar uma avaliação de LE, dentre os quais destacamos duas. A primeira diz respeito às orientações constantes em um dos documentos que norteiam a Educação Nacional, os PCNs. Está estabelecido nesse documento que os docentes de LE devem trabalhar as quatro habilidades linguística (ler; ouvir; escrever e falar) nas aulas. Em segundo lugar destacamos que a avaliação em LE precisa ser coerente com a abordagem de ensino escolhida pelo professor, pois, caso contrário, ela não será eficaz e seu papel de diagnóstico não se cumprirá. A abordagem adotada pelo professor o auxiliará a alcançar os objetivos por ele estabelecidos. Para tal, é importante que haja uma concordância entre a(s) abordagem(ns) que ele emprega em sala de aula e a(s) abordagem(ns) que utiliza em suas avaliações.

Em relação aos professores observados, os métodos avaliativos empregados por esses foram distintos. O procedimento avaliativo adotado pela docente 1 foi: considerar parte da nota trimestral por meio do comportamento e da participação dos alunos em sala e a aplicação de um exame escrito, composto por questões interpretativas. Após assistirmos as aulas dessa docente, constatamos que há alguns fatores que dificultam que esse tipo de avaliação (avaliar o comportamento e a participação) seja concluído com sucesso na sala de aula em que essa professora atua.

Entre os ensejos que nos permitem pensar assim estão: o tempo das aulas de LE e a quantidade de alunos por turma. Em primeiro lugar, destacamos o fator tempo. Como vimos nos tópicos anteriores, as aulas de LE da docente 1 são de cinquenta (50) minutos apenas uma vez na semana. Logo, com base nas observações que fizemos, concordamos que esse tempo é inadequado para que esse método avaliativo seja conduzido com eficácia. O segundo

obstáculo que a docente 1 encontra diz respeito às salas superlotadas. Isso a impossibilita de escrever todas as anotações relevantes, referente ao comportamento de cada aluno, em apenas uma aula. Em virtude desses obstáculos, entendemos que esse procedimento avaliativo pode tornar-se improdutivo para a docente, visto que requer mais tempo do que ela dispõe para realizá-lo. Avaliar um aluno levando em consideração a participação que este tem em sala de aula não é fácil, ainda mais quando a docente necessita unir as duas atividades constantemente: lecionar e avaliar. Considerar parte da nota trimestral avaliando o comportamento do aluno não é errado, entretanto, nesse caso, a docente 1 esbarra no quesito tempo e no quesito número de alunos.

Quanto ao exame escrito que a docente 1 aplicou aos seus alunos, não o percebemos como um meio de ajudá-la a avaliar o nível de aprendizagem. Pelo contrário, a referida avaliação apresentou-se confusa, tanto para a docente no momento de corrigir, quanto para os alunos no momento de realizá-la. Além disso, os conteúdos cobrados na avaliação mostraram-se diferentes dos trabalhados em aula, e os exercícios da avaliação distinguiram-se dos realizados em classe, criando um contexto totalmente distinto para o discente. Dessa forma, essa avaliação mostrou-se ineficaz para diagnosticar o nível de aprendizado de seus alunos. Lamentavelmente, a docente elaborou uma prova difícil e complexa, se comparada ao que ela ensinou em sala de aula.

Portanto, os dois instrumentos de avaliação empregados pela professora (prova escrita e participação), pela forma como estavam estruturados, não se mostraram eficazes. Primeiramente, porque não foram capazes de oferecer um real diagnóstico do quanto os estudantes aprenderam. E, em segundo lugar, porque não abordaram de forma clara e pontual o ensino das quatro habilidades. Assim, percebemos que a docente 1, embora tenha uma percepção adequada da relevância da avaliação em sala de aula, conforme ela respondeu no questionário, esta não consegue desenvolvê-la de forma adequada, tornando-a sem muita eficácia dentro do processo de ensino e de aprendizagem que ela desenvolve. O modelo de avaliação (escrita) que essa docente elaborou levou-nos a entender (naquela ocasião), com base no que observamos e pelas respostas dadas no questionário, que tal prova não cumpre com a finalidade de diagnóstico proposto dentro do processo de ensino e de aprendizagem, pois tornou-se uma etapa solta, a qual não foi capaz de proporcionar nem à professora, nem aos alunos, um *feedback* a respeito do real aprendizado adquirido. O processo avaliativo desenvolvido não tinha uma finalidade específica, pois ficou solto dentro do processo de ensino e de aprendizagem.

A forma como essa docente avalia não coincide com o que é estabelecido pelos PCNs, uma vez que ela não trabalha com as quatro habilidades em sala de aula e, por conseguinte, nas avaliações. Além disso, não coincide com as respostas que ela nos deu no questionário. Sabemos que, durante as aulas e as avaliações, o professor necessita mesclar as quatro habilidades linguísticas. Nas aulas da docente 1, majoritariamente, a habilidade escrita sobressaiu às demais, embora a habilidade de leitura tenha sido cobrada, majoritariamente, nas avaliações. Em relação às abordagens empregadas por essa docente, estas não se diferem das que ela afirmou no questionário utilizar em suas aulas de LE. Contudo, nem a habilidade de fala, nem a habilidade auditiva recebeu a devida atenção em sala de aula, o que nos demonstra que essa docente percebe a língua mais como leitura e escrita do que propriamente como compreensão auditiva e fala.

Em relação ao docente 2, este adotou o seguinte procedimento avaliativo durante o trimestre: dois testes escritos e alguns trabalhos. Ao longo das nossas observações desse docente, constatamos que tudo girava em torno das notas. Percebemos que, na escola particular, o interesse por obter nota, por ganhar ponto, por ganhar um visto no caderno, se acentua de modo elevado, principalmente em períodos próximo da realização das avaliações. Ao longo das aulas de ELE havia, por parte de alguns alunos, certo desprezo pelo conteúdo, por aquilo que o professor estava ensinando. Como resultado disso, no dia da avaliação o professor agia de modo vingativo, chegando a dizer a alguns estudantes: “Sabe porque eu não te ajudo? Por que você não presta atenção na minha aula”.

Sobre a avaliação aplicada pelo docente 2, a estrutura desta muito se assemelhava aos exercícios praticados em sala de aula. As avaliações escritas adotadas por esse docente foram uma extensão das atividades vistas em sala de aula. Isso consistiu em um fator positivo, ou seja, não se tornou em uma atividade estressante para o discente. As avaliações aplicadas pelo docente da rede privada, de certa forma, permitem que ele chegue a conclusões mais precisas, a respeito do nível de aprendizagem de um aluno, se comparado com a docente 1. Com isso, entendemos que a avaliação auxilia esse docente durante o processo de ensino e de aprendizagem, pois, se compararmos com a forma como a docente 1 desenvolve suas avaliações, perceberemos que as avaliações empregadas pelo docente 2 apresentam uma estrutura mais clara e objetiva tanto para o professor quanto para o aluno. A divisão equilibrada da nota entre as provas e os trabalhos realizados durante o trimestre possibilitou a ele e, conseqüentemente, aos seus alunos uma avaliação menos exaustiva e mais precisa.

Sobre o uso das quatro habilidades linguísticas durante as avaliações, percebemos que não houve avaliação em duas habilidades: oral e auditiva. Quanto as outras duas habilidades,

foram desenvolvidas de forma satisfatória durante o processo avaliativo do primeiro trimestre de 2017. A abordagem adotada pelo docente 2, durante as avaliações, centrou-se na Gramática e Tradução, e, em algumas ocasiões, na Abordagem Audiolingual, porém esperávamos encontrar ainda a seguinte abordagem: Comunicativa. Segundo o que esse docente nos respondeu no questionário, essas duas abordagens (Audiolingual e Comunicativa) se enquadrariam em sua prática educativa. Logo, entendemos que suas aulas e avaliações seriam desenvolvidas a partir dessas abordagens. Porém, a abordagem comunicativa, rotineiramente, ficava à margem de suas aulas, em virtude de haver demasiada preocupação com as regras gramaticais.

Apesar desse docente proceder de modo adequado quanto à divisão de pontuações para suas avaliações, entendemos que o modo como este as desenvolve poderia lhe proporcionar diagnósticos mais eficazes. A forma como esse docente agiu diante de seus alunos nos dias de avaliações (teste escrito, apresentação de trabalhos, etc.) nos fez acreditar que ele percebe a avaliação como um instrumento de poder e um instrumento para atribuir rótulos, embora o seu discurso a respeito da importância da avaliação tenha sido que esta seria uma forma de verificação do avanço do aluno. Notamos que a avaliação representa para esse docente um meio de classificar os alunos de acordo com a nota que tirou.

Constatamos ao longo dessa pesquisa que as avaliações são tidas, tanto na escola pública quanto na particular, mais como uma exigência das escolas, do que como uma necessidade dos docentes. Afirmamos isso porque, nas duas escolas, as avaliações são realizadas praticamente como um “evento” da escola: a semana avaliativa. Ter uma semana avaliativa acarretou em um momento de exaustão para alguns alunos, sendo esse mais um dos empecilhos para que a avaliação cumprisse o papel de diagnóstico que dela se espera, visto que os alunos se encontravam em um momento de estresse, tendo que dividir sua atenção entre várias disciplinas.

Ao considerarmos os contextos nos quais desenvolvemos nossa pesquisa, bem como a realidade de cada um dos docentes, objetivando proporcionar melhorias na forma como os dois docentes avaliam seus alunos na disciplina de ELE, sugerimos algumas alternativas de atividades avaliativas. Sugerimos à docente 1 que adapte suas aulas, com base na quantidade de alunos que possui em cada turma. Para isso, propomos que ela eleja uma temática por mês (levando em consideração que a docente não segue necessariamente o livro didático) para trabalhar em cada série do Ensino Médio. Antes de eleger o tema, seria necessário que a docente 1 fizesse uma enquete sobre os temas/assuntos da atualidade e os apresentasse às turmas. Após eleito o tema do mês, é hora de praticar as quatro habilidades linguísticas.

Digamos que o tema escolhido seja *trânsito*. A docente pode trazer aos alunos, na primeira aula do mês, um texto e/ou matéria jornalística de determinado país hispano-falante sobre esse assunto. Nessa aula, os alunos poderiam ler o texto em voz alta (leitura acompanhada pela docente), e, logo em seguida, ela faria uma explanação a respeito do que foi lido, esclareceria algum vocábulo e faria questões interpretativas (oralmente). Lembramos que, para cada leitura, a docente precisaria selecionar alunos diferentes. Para a segunda aula do mês, idealizamos que um vídeo sobre a mesma temática seja exibido aos discentes. É importante que esse vídeo não tenha mais que cinco (5) minutos, pois normalmente os alunos pedem para ver novamente o vídeo, e, se for um vídeo longo, não é possível realizar mais nada na aula, a não ser assistir o vídeo. Após exibir o vídeo, a docente pode trabalhar a habilidade de ouvir e de falar dos alunos, perguntando-lhes o que compreenderam, ou seja, os alunos devem argumentar oralmente a respeito do que ouviram e, como tarefa de casa, a docente pode pedir que eles escrevam uma pequena redação argumentativa em LE com base no que estudaram nessas duas aulas acerca do tema *trânsito*.

Na terceira aula, os alunos devem trazer as redações e entregá-las à docente. Estas serão corrigidas e devolvidas em uma aula posterior. A dinâmica da terceira aula seria a seguinte: trazer aos alunos diversos elementos visuais relacionados ao tema *trânsito*, os quais seriam expostos na televisão que a professora utiliza em suas aulas de ELE. A partir disso, os estudantes devem comentar a respeito de cada elemento individualmente. Por exemplo, a professora passa na televisão uma imagem de um carro e escolhe algum aluno para que expresse sua ideia sobre como associa este veículo ao dia a dia das pessoas. Para essa atividade, o ideal seria que os alunos se sentassem em círculos, mas como há muitos alunos nas turmas dessa docente, aconselhamos que ela deixe a estrutura como está, mas que não se centre apenas nos alunos da frente, e que circule por toda a sala, de modo a envolver diferentes estudantes nas atividades desenvolvidas.

Na quarta aula, a docente pode trabalhar gramática, mas de modo que não saia do tema proposto no mês. A docente 1 pode dividir a turma em nove (9) grupos, o que daria uma média de cinco (5) alunos por grupo, e pedir que façam uma entrevista (gravada) com um falante da Língua Espanhola que resida nesta cidade, perguntando-lhe o que acha do trânsito da nossa cidade. E, para complementar o trabalho em equipe, a docente pode sugerir que os alunos filmem (a cada grupo corresponderia uma região/zona) o trânsito da nossa cidade e expliquem na LE em estudo aos demais colegas em que região foi realizada a filmagem; o que mais lhes surpreendeu no trânsito dessa região; etc. As atividades que se fizeram presentes nas

aulas: fala dos alunos; redação; vídeo elaborado pelos discentes, etc, representariam elementos avaliativos, ou seja, seriam uma espécie de avaliação continuada.

Para o docente 2, indicamos que explore melhor os recursos disponíveis: computador; data show e caixa de som. É importante que o docente 2 utilize de forma mais harmônica as duas aulas semanais que ministra em cada uma das séries do Ensino Médio. Como esse docente segue rotineiramente o livro didático, é importante que ele incremente atividades de forma que não exclua totalmente o que o livro didático propõe. Assim sendo, se o assunto do livro é *nacionalidade*, ele pode trazer para sua aula um pequeno vídeo sobre as nacionalidades que compõem o mundo hispânico. Ao exibir um vídeo, o docente 2 pode aproveitar para que os alunos respondam determinada atividade, podendo ser de forma escrita ou oral. Após isso, o docente, também, pode proporcionar uma rápida atividade oral com a turma, repassando oralmente os gentílicos de alguns países. Nessa atividade, o docente pode ensinar gramática de forma implícita. Por exemplo, pode perguntar aos alunos o seguinte: *¿Si usted no fuera brasileño, en qué país le gustaría haber nacido?*; *¿Si yo no fuera brasileño a mi me gustaría haber nacido en...!* O ideal é que a aula não esteja pautada em apenas regras gramaticais, mas que os alunos do docente 2 percebam que há uma finalidade prática quando esta for ensinada. Afinal, mais importante que dominar as regras gramaticais é sem dúvida saber empregá-las em situações reais.

Em relação ao ensino de Língua Espanhola nas turmas do EM das escolas observadas, percebemos que os professores dão ênfase ao ensino gramática, enquanto que o ensino da língua como veículo de comunicação é colocado de lado. Somos cientes que muitas vezes o docente até tente inovar/reinventar suas aulas e avaliações, porém há diversos obstáculos que contribuem para que ele realize uma avaliação baseada apenas no uso de uma habilidade. Propor uma avaliação diagnóstica, elaborar atividades que contemplem o uso de todas as habilidades linguísticas de forma que sejam trabalhadas em conjunto, levando em consideração a realidade de cada professor, são tarefas que exigem mais do professor, demandando um tempo que muitas vezes ele não tem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Línguas Estrangeiras tem uma longa história. Ao longo dessa história foram desenvolvidas várias abordagens de ensino, entre as quais se destacam as citadas no capítulo 1. Essas abordagens demonstram que foram necessárias mudanças a fim de adequar o processo de ensino e de aprendizagem às necessidades de cada período histórico. Atualmente, vivemos em uma sociedade na qual é preciso trabalhar não apenas uma ou duas habilidades linguísticas nas aulas de LE, mas sim as quatro habilidades de forma integrada. Isso pode ser percebido, através de textos como, por exemplo, dos PCNs da Educação de Jovens e Adultos e dos PCNs do Ensino Médio. Em paralelo a isso, surge a questão do processo avaliativo.

A avaliação em LE diferencia-se das avaliações das demais disciplinas, pois requer que o docente envolva não apenas a escrita (como ocorre normalmente nas demais disciplinas), mas também que englobe a leitura, a audição e a fala. As avaliações de LE necessitam ter um caráter formativo, um caráter de diagnóstico, para auxiliar professores e alunos dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Uma avaliação de LE diagnóstica possibilita ao professor detectar se seus objetivos foram alcançados e ao aluno perceber em que parte do estudo precisa melhorar e em qual habilidade precisa desenvolver-se mais.

A partir dessa consideração, podemos perceber que o professor deve levar em conta as particularidades de seus alunos no momento de elaborar e aplicar suas avaliações, ou seja, o professor deve considerar os pontos fortes e os pontos fracos dos estudantes durante o processo avaliativo. Dessa forma, a avaliação necessita ser composta por diferentes etapas e estratégias, as quais vão desde a preparação da aula até a atribuição de um conceito pelo desempenho do aluno. Definitivamente, avaliar não é uma tarefa fácil, é preciso ter muita cautela quando se trata desse aspecto dentro do sistema de ensino.

No que diz respeito aos questionamentos iniciais desta pesquisa, procuramos contestá-los, utilizando as respostas dos questionários aplicados e associando estas às observações realizadas na sala de aula dos dois professores selecionados. Dentre as questões que nos nortearam a desenvolver esta pesquisa estavam: Qual o conceito de avaliação para os professores investigados? Como eles percebem o papel da avaliação no ensino de ELE? Qual(is) tipo(s) de habilidade(s) linguística(s) suas avaliações contemplam?

Em relação à primeira e à segunda pergunta (Qual o conceito de avaliação para os professores investigados? Como eles percebem o papel da avaliação?), percebemos que estes, apesar das respostas nos questionários, tratam a avaliação na prática como algo isolado do

processo de ensino e de aprendizagem. Essa percepção acaba por desconsiderar a real função da avaliação: diagnóstica. Ao deixar de olhar para a avaliação como uma forma de diagnosticar, estes docentes a tratam como uma atribuição de rótulo, destacando o seu caráter de amedrontamento. De acordo com Zanelatto (2008, p.3):

[...] a avaliação precisa ser entendida pelo professor como um conjunto de ações que irá auxiliá-lo a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecida no ambiente escolar e readequar quando necessário para atender às necessidades dos alunos. Também terá a condição de auxiliar o aluno no momento em que este está precisando de ajuda será um meio mais prático de se observar às dificuldades que o aluno ou a turma em geral está passando.

A pesar de percebermos que os docentes investigados possuem uma percepção correta acerca do significado da avaliação, estes não a desenvolvem de forma que ela possa lhes auxiliar no momento de diagnosticar o nível de aprendizagem de seus alunos. Os professores possuem conhecimento teórico a respeito do conceito da avaliação, porém o papel que esta exerce em suas aulas se diferenciou frente aos discursos que haviam assumido no momento de responder ao questionário (Anexo 8). Com isso, entendemos que, para os docentes investigados, a avaliação é um instrumento de poder. Ao ser percebida apenas como uma ferramenta para medir a nota que o aluno tirou, e não o que ele de fato aprendeu, a avaliação pode acarretar repercussões negativas. Como por exemplo: desinteresse do aluno pela disciplina; exaustão para o professor; baixo nível de aprendizado; etc. Esses fatores somar-se-ão as outras dificuldades e limitações que ambas as partes enfrentam dentro do ambiente escolar. Repensar as avaliações nada mais é do que uma oportunidade para o professor realizar esta etapa, de modo a obter resultados mais seguros e/ou satisfatórios. A respeito da avaliação, Barbosa (2003, p. 02) destaca que:

(...) sua importância é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que, por um lado ela visa auxiliar os alunos nas suas dificuldades e ajudá-los a progredir durante o processo e por outro, possibilita que os professores regulem também o ensino, levando em consideração os avanços e as dificuldades dos alunos.

Conforme aponta a autora, a avaliação tem por objetivo auxiliar a todos os envolvidos na questão: aluno e professor. Uma prova mal elaborada, no sentido de cobrar o que não foi ensinado, pode tornar-se extremamente frustrante ao aprendiz. Infelizmente, durante a realização dessa pesquisa, percebemos que os professores enfrentam fatores como: correria do dia a dia; muitas provas e trabalhos pra fazer a correção; cobranças vindas do próprio sistema de ensino; salas superlotadas; carga horária semanal insuficiente; falta de recursos didáticos para a realização de uma aula mais dinâmica; etc. Realizar e/ou elaborar avaliações de “forma

automática”, sem dúvida, está relacionada e estes e outros fatores que os professores enfrentam em seu cotidiano.

No que diz respeito à terceira pergunta (Qual (is) tipo(s) de habilidade(s) linguística(s) suas avaliações contemplam?), destacamos que nenhum dos professores contemplou as quatro habilidades linguísticas em suas avaliações. Não trabalhar as quatro habilidades nas aulas de LE produz prejuízos comunicativos aos alunos. O uso de uma habilidade complementa a outra, devendo haver conexão entre a leitura, a escrita, a fala e a audição. Segundo Araújo, Dias e Lopes (2016, p. 06), “a integração das quatro habilidades coincide com a maneira como ocorre a comunicação real, tornando a aprendizagem o mais real e significativa possível”. Uma boa comunicação na LE é resultado da utilização das quatro habilidades linguísticas de forma harmônica. Quando se foca mais em uma e isola outra, é provável que haja deficiências no processo comunicativo. A partir da pesquisa que realizamos, percebemos que há um distanciamento entre a teoria e a prática, em relação aos professores que investigamos, demonstrando que é necessário ainda muitos estudos e muitas discussões, sobre como realizar uma avaliação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lilian Maria Martins de. **Educação na Idade Média**. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historiag/educacao-na-idade-media.htm>. Acesso em: 07 mai. 2017.

ALMEIDA, Virgílio Pereira de. Competência Comunicativa e Abordagem Comunicativa: Dell Hymes Fragmentado. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35 n.59, p. 44-57, jul.-dez., 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 28 abr. 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; EL DASH, Linda Gentry. Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, LET/UnB, vol. 01, no. 01 (p. 19-37), Brasília, 2002.

ARAÚJO, Aline Ferreira de; DIAS, Daise Lilian Fonseca; LOPES, Francisco Edson de Freitas. Integrando as quatro habilidades linguísticas no ensino da língua inglesa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2016, Natal – RN. **Anais...** Natal: Realize Eventos e Editora, 2016.

BARBOSA, Emília Gomes. **Avaliação das Aprendizagens no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1753.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Sísifo: Revista de Ciência da Educação**; Lisboa, nº9, mai-ago/2009. Disponível em: <http://lcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/a%20avalia%20E7%E3o%20como%20estrategia>

[%20de%20ensino.pdf](#). Acesso em: 06 abr. 2017.

CARVALHO, Mirtes Gonçalves Honório de; CARVALHO, Marlene Araújo. Avaliação da Aprendizagem: uma evolução histórica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 02, 2002, Teresina. *Anais...* Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.10/GT10_5_2002.pdf. Acesso em: 12 jun. 2017.

CARVALHO, Nilda Maria de. **Avaliação da aprendizagem**: um estudo com professores em exercício. Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado. Goiânia: 2008. 215 p. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Nilda.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2017.

COELHO, Gisele Rodrigues. **Posturas avaliativas no ensino de Literatura Infanto-Juvenil**. 2007. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras) -Faculdades Integradas Teresa D'Ávila, Lorena, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/PosturasavaliativasnoensinodeLiteraturaInfanto-Juvenil.pdf. Acesso em: 26 abr. 2017.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de língua estrangeira**: história e metodologia. Mandruvã, Videtur-6, 1999, São Paulo. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

CHAGAS, Raimundo Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; Barcia, Pedro Luis. (Org). **Cercanía joven**: Español. Ensino Médio. São Paulo, SP: Edições SM, 2013.

DE SAZ, Sara Madeleine. **La lingüística y la enseñanza de las lenguas: teoría y práctica**. Madri: Empeño, 1980.

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**; São Paulo, n.27, jan-jun/2003. Disponível em:

http://abecin.org.br/data/documents/Gatti_Professor_avaliacao_sala_aula.pdf Acesso em: 24 mai. 2017.

GERMAIN, Claude. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **Língua Latina**. Curitiba: IESDE Brasil S/A; 2009. Disponível em: <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/23907.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

GONZALEZ, Pablo Domínguez. **Destrezas Receptivas y Destrezas Productivas en la Enseñanza del español como Lengua Extranjera**. Universidad de la Laguna, Tenerife. Marco ELE n.6, ene-jun/2008. ISSN 1885-2211. Disponível em: http://www.marcoele.com/descargas/pdominguez_destrezas.pdf Acesso em: 11 set. 2017.

GUIMARÃES, Heloisa Werneck Mendes. Responsabilidades social da empresa: uma visão histórica de sua problemática. **Revista Administração de Empresa**. Vol. 24. p. 211-219. Out/Dez 1984, Rio de Janeiro: 1984. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v24n4/v24n4a31.pdf> Acesso em: 27 mai. 2017.

HOWATT, Anthony Philip Reid. **A history of english language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. **Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras: Perspectivas e Reflexões sobre os Métodos, Abordagens e o Pós-Método**. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009: PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2044_2145.pdf. Acesso em: 17 abr. 2017.

KLIEBARD, Hebert Martin. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.23-35, Jul/Dez 2011. Universidade de Wisconsin-Madison. Madison, EUA. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf> Acesso em: 12 jun. 2017.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 27^a ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 17 set. 1992. 235 f. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Filosofia da Educação. São Paulo, 1992. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/11781> Acesso em: 12 jun. 2017

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf> Acesso em: 30 mai. 2017.

NORTE, Mariângela Braga. Prefácio. In: NORTE, Mariangela Braga; JUNIOR, Klaus Schlünzen; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Língua Inglesa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Coleção Temas de Formação; v. 4. p. 11-15.

OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; REIS, Priscila; IZQUIERDO, Sonia; VALVERDE, Jenny. **Enlaces: espanhol para jóvenes brasileños**. Cotia, SP: Macmillan, 2013. Obra em 6 volumes.

PALMEIRA, Maurício. **Latim Vulgar e Latim Literário**. Joinville, 14 no. 2010. Disponível em: <http://solinguagem.blogspot.com.br/2010/11/latim-vulgar-e-latim-literario.html> Acesso em: 28 abr. 2017.

RICHARDS, Carl Jack; RODGERS, S. Theodore. **Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas**. Tradução para o espanhol de José M. Castrillo y María Condor. Edición española a

cargo de Álvaro García y Josep M. Mas. 2º ed. Madri: Edinumen, 2003.

SANTA BÁRBARA, Rubiana Brasília; COSTA, Leila Pessoa de. A educação da criança na Idade Antiga e Média. In: JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS DO PR E SC, 7, 2008, Maringá. *Anais...* Maringá, 2008. p. 17-75. Disponível em: www.ppe.uem.br/jeam/anais/2008/pdf/c008.pdf Acesso em: 04 abr. 2017.

SILVA, Marcos. **História da educação brasileira**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009. Disponível em: [http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16590814122012Historia_da Educacao Brasileira Aula 1.pdf](http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16590814122012Historia_da_Educacao_Brasileira_Aula_1.pdf) Acesso em: 06 jul. 2017.

UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola**. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15.

VICENTIM, Marisa Aparecida Boso. **Avaliação Escolar**: do Conceito aos Instrumentos. In: PARANÁ. SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO GOVERNO DO ESTADO. O professor de PDE e os desafios da escola pública paranaense. Produção Didática Pedagógica vol II. Universidade Estadual de Londrina, 2012, p.1-14. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_ped_pdp_marisa_aparecida_boso_vicentim.pdf Acesso em: 27 mai. 2017.

ZANELATTO, Ivone Maria. **Recursos de Avaliação Escolar**. Universidade Tecnológica Federal Do Paraná. Medianeira; 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/a3met_a va_esc.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/a3met_a_va_esc.pdf) Acesso em: 11 de set. 2017.

ANEXOS

Anexo 1

Avaliação Parcial de Língua Espanhola – 1º trimestre-2017- Turma: 1º Ano do EM- Escola Privada

TEXTO

MILES DE NIÑOS ECUATORIANOS SE PRONUNCIARÁN SOBRE SUS DERECHOS

Cerca de 500.000 niños, niñas y adolescentes de 8 a 17 años de edad de Ecuador se pronunciarán mañana sobre sus derechos en la II Consulta Nacional que se realizará en las 22 provincias del país durante una semana.

La Consulta incluye tres grupos de temas en los que los niños y adolescentes demandan a las autoridades del país, a las familias, al sector educativo y a la sociedad ecuatoriana el cumplimiento del respeto y aplicación de las normas de la Constitución y el Código de La Niñez y la Adolescencia.

Además exigen que se entregue la inversión social necesaria para garantizar los derechos y no utilizar los fondos destinados a este grupo social para otros fines.

En el segundo grupo, se exige el cumplimiento del derecho a una educación de calidad, de seguridad y paz, atención de salud de calidad, protección contra la explotación sexual, respeto a la opinión, erradicación del trabajo infantil y salarios dignos y oportunidades de empleo para los padres.

También se pide la vigilancia del trabajo de las empresas petroleras “para que no destruyan la selva”, protección a los manglares, los bosques y fuentes de agua.

Para el nivel cantonal, hay otra papelera en las que los niños y adolescentes deberán seleccionar las tres acciones que consideren más significativas para mejorar sus condiciones y calidad de vida.

El objetivo de la Consulta, según el Foro de la Niñez que organiza el evento, es “fortalecer la democracia, impulsar la experiencia ciudadana en procesos electorales y legitimar ética social y políticamente sus derechos.

La Nación. <<http://www.sociedadcivil.cl>> Accedido el 31 de octubre de 2004.

INTERPRETACIÓN DEL TEXTO

1. Según el texto, **NO** es correcto afirmar que:
 - a) la consulta abarca tres grupos de temas.
 - b) los niños ecuatorianos se pronunciarán sobre sus derechos.
 - c) los niños y adolescentes exigen el fomento del trabajo infantil.

- d) los niños y adolescentes tienen de 8 a 17 años.
- e) se hará una consulta a niños y adolescentes en las provincias de Ecuador.
2. La II Consulta Nacional se realizará:
- a) solamente en la capital del Ecuador.
- b) en las provincias colombianas.
- c) en las 22 provincias ecuatorianas.
- d) en las principales provincias ecuatorianas.
- e) en casi todas las provincias venezolanas.
3. El texto trata de:
- a) los problemas sociales en Ecuador y Panamá.
- b) la defensa de los derechos de los trabajadores en Ecuador.
- c) la denuncia de la explotación del trabajo infantil en las provincias de Ecuador.
- d) la necesidad de mejorar las condiciones de vida de los niños de América Latina.
- e) la exigencia de los niños y adolescentes del cumplimiento de sus derechos.
4. Según el texto se puede afirmar que:
- a) todos se pronunciarán sobre sus derechos en Ecuador.
- b) 500.000 niños y adolescentes de 8 a 17 años propondrán importantes reformas sociales en Ecuador.
- c) el Foro de la Niñez erradicará del trabajo infantil en América Latina.
- d) uno de los objetivos de la consulta a los niños y adolescentes es fortalecer la democracia en Ecuador.
- e) los niños y adolescentes ecuatorianos solicitarán a las autoridades del país un nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia.

GRAMÁTICA Y CONOCIMIENTOS GENERALES

5. Relaciona los nombres de los **países** con su respectiva **capital**.

a) Argentina	() Madrid
b) Chile	() Buenos Aires
c) Panamá	() Quito
d) España	() Caracas
e) México	() Managua
f) Nicaragua	() Sucre

g) Ecuador	() La Habana
h) Cuba	() Santiago
i) Venezuela	() Ciudad de Panamá
j) Bolivia	() Ciudad de México

6. Relaciona los países y las nacionalidades.

a) Bolivia	() salvadoreño (a)
b) Brasil	() Argentino (a)
c) Venezuela	() guatemalteco (a)
d) Argentina	() boliviano (a)
e) Chile	() brasileño (a), brasilero (a)
f) El Salvador	() venezolano (a)
g) Guatemala	() chileno (a)

7. Completa con **presente de indicativo** los verbos **SER** y **ESTAR**.

SER	ESTAR
Yo soy	
Tú/Vos	Estás/estás
Él/Ella/Ustedes	
Nosotros (as)	Estamos
Vosotros (as) sois	
Ellos/Ellas/Ustedes	Están

8. Pon el nombre de las siguientes letras del alfabeto español:

- a) X _____
- b) V _____
- c) Y _____
- d) H _____
- e) Ñ _____
- f) Z _____
- g) J _____
- h) G _____
- i) R _____

9. Deletra las siguientes palabras. Sigue el modelo.

Modelo: Papá: pe-a-pe-a

a) Venezuela:

b) Perú: _____

c) Sucre: _____

d) Muchacho: _____

e) República Dominicana: _____

10. Contesta las preguntas:

a) ¿Cuántos países hablan oficialmente la lengua española?

b) ¿Cuál es el único país de América del Norte que habla oficialmente la lengua española? _____

Anexo 2

Avaliação Parcial de Língua Espanhola – 1º trimestre-2017- Turma: 2ºano do EM- Escola Privada

TEXTO: BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN MEDIA – CONTINUIDAD, NO CONTINUISMO

Aun sin escuelas e incluso a pesar de la escuela, paraguayos y paraguayas se están comunicando en guaraní. La comunidad paraguaya ha encontrado en la lengua guaraní una funcionalidad real que asegura su reproducción y continuidad. Esto, sin embargo, no basta.

La inclusión de la lengua guaraní en el proceso de educación escolar fue sin duda un avance de la Reforma Educativa.

Gracias precisamente a los programas escolares, aun en contextos urbanos, el bilingüismo ha sido potenciado.

Los guaraní hablantes se han acercado con mayor fuerza a la adquisición del castellano, y algunos castellano hablantes perdieron el miedo al guaraní y superaron los prejuicios en contra de él. Dejar fuera de la Educación Media al guaraní sería echar por la borda tanto trabajo realizado, tanta esperanza acumulada.

Cualquier intento de marginación del guaraní en la educación paraguaya merece la más viva y decidida protesta, pero esta postura ética no puede encubrir el continuismo de una forma de enseñanza del guaraní que ya ha causado demasiados estragos contra la lengua, contra la cultura y aun contra la lealtad que las paraguayas y paraguayos sienten por su querida lengua. El guaraní, lengua de comunicación sí y mil veces sí; lengua de imposición, no.

MELIA, B. Disponible en: <http://staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/estudios/melia_biling.htm> Acceso el 27 de abril de 2010. Adaptado.

INTERPRETACIÓN DEL TEXTO

1. No último parágrafo do fragmento sobre o bilinguismo no Paraguai, o autor afirma que a língua guarani, nas escolas, deve ser tratada como língua de comunicação e não de imposição. Qual dos argumentos abaixo foi usado pelo autor para defender essa ideia?
 - f) O guarani continua sendo usado pelos paraguaios, mesmo sem a escola e apesar dela.
 - g) O Ensino Médio no Paraguai, sem o guarani, desmereceria todo o trabalho realizado e as esperanças acumuladas.

- h) A língua guarani encontrou uma funcionalidade real que assegura sua reprodução e continuidade, mas só isso não basta.
- i) A introdução do guarani nas escolas potencializou a difusão da língua, mas é necessário que haja uma postura ética em seu ensino.
- j) O bilinguismo na maneira de ensinar o guarani tem causado estragos contra a língua, a cultura e a lealdade dos paraguaios ao guarani.

GRAMÁTICA

2. Clasifica los posesivos en adjetivo posesivo o pronombre posesivo.
 - a) **Mi** currículo está sobre la mesa. _____
 - b) Definitivamente, lo **tuyo** no es enseñar. _____
 - c) **Nuestra** oficina es enorme. _____
 - d) Aquella carpeta es **nuestra**. _____
 - e) Anamaya no es una alumna **mía**. _____
3. Marca las alternativas que presentan algún tipo de **error**.
 - a) [] Aquéllos son míos compañeros de trabajo.
 - b) [] Aquéllos son mis compañeros de trabajo.
 - c) [] Míos hermanos se recibieron desde hace muchos años.
 - d) [] Mis hermanos se recibieron desde hace muchos años.
 - e) [] Estes trabajadores están muy bien entrenados.
4. Clasifica los demostrativos en adjetivo demostrativo o pronombre demostrativo.
 - a) **Ese** camino es más peligroso que **éste**.

 - b) ¡De **este** modo no llegarás a Santa Cruz de la Sierra nunca!

 - c) En **estos** asuntos no me meto.

 - d) **Estos** pesos mexicanos son por cualquier emergencia en **ese** viaje.

 - e) **Aquella** escuela está lejos de nuestro barrio, pero **ésta** está bien cerquita.

5. Pasa al plural las frases.
 - a) Este cliente está esperando hace mucho.

b) Esa ropa no es adecuada.

c) Aquella antena es de telefonía móvil.

d) Aquel libro es de Bolivia y éste es de Chile.

e) ¿Esta fregona es la nueva?

6. Completa el texto con los adverbios **aquí**, **ahí** y **allí**.

Querida Marina,

Estamos pasando unas vacaciones estupendas. ¿Ves qué lugar maravilloso? ¡_____ hay muchas motocicletas! Desayunamos _____ mismo, en el hotel Chope Piesta. Almorzamos en el restaurante cercano al hotel. Por la noche nos vamos por _____ a tomar algo. La semana que viene nos vamos a la ciudad de Riberalta y comeremos muchísimas castañas pues _____, según dicen, es la ciudad que más se cultiva y exporta la castaña. Cuando estemos _____ te vamos a llamar desde la terminal.

Un besote grande,

Fernando.

Anexo 3

Avaliação Parcial de Língua Espanhola – 1º trimestre- Turma: 3º ano do EM- Escola Privada

TEXTO

Los fallos de software en aparatos médicos, como marcapasos, van a ser una creciente amenaza para la salud pública, según el informe de Software FreedomLaw Center (SFLC) que ha sido presentado hoy en Portland (EE.UU), en la Open SourceConvention (OSCON).

La ponencia “Muero por el código: transparencia de software en los dispositivos médicos implantables” aborda el riesgo potencialmente mortal de los defectos informáticos en los aparatos médicos implantados en las personas.

Según SFLC, millones de personas con condiciones crónicas del corazón, epilepsia, diabetes, obesidad e, incluso, la depresión dependen de implantes, pero el software permanece oculto a los pacientes y sus médicos.

La SFLC recuerda graves fallos informáticos ocurridos en otros campos, como en elecciones, en la fabricación de coches, en las líneas aéreas comerciales o en los mercados financieros.

(Exame Nacional do Ensino Médio, 2011)

Disponível em: <<http://www.vestibulandoweb.com.br/enem/prova-enem-amarela-2011-2dia.pdf>>. Acesso el 17 de marzo de 2013.

INTERPRETACIÓN DEL TEXTO

1. O título da palestra, citado no texto, antecipa o tema que será tratado e mostra que o autor tem a intenção de:
 - a) relatar novas experiências em tratamento de saúde.
 - b) alertar sobre os riscos mortais de determinados softwares de uso médico para o ser humano.
 - c) denunciar falhas médicas na implantação de softwares em seres humanos.
 - d) divulgar novos softwares presentes em aparelhos médicos lançados no mercado.

GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

2. Pon el **infinitivo** de los verbos.
 - a) Tendría _____
 - b) Pondríamos _____
 - c) Sabrías _____

- d) Querríamos _____
 e) Saldríais _____
 f) Pintaríamos _____
 g) Servirían _____

3. Conjuga los verbos de la tabla en el **condicional simple**.

DESARROLLAR	ENCENDER
<i>Yo desarrollaría</i>	<i>Yo encendería</i>

4. Pon el **participio** de los siguientes verbos:

- a) Necesitar _____
 b) Cerrar _____
 c) Dejar _____
 d) Abandonar _____
 e) Desarrollar _____
 f) Pintar _____
 g) Ser _____

5. Pon el participio irregular de los verbos.

VERBO	PARTICPIO
Romper	<i>Roto</i>
Hacer	
Ver	
Escribir	
Volver	
Decir	

6. Conjuga los **verbos irregulares** en **condicional simple**.

TENER	HACER
<i>Yo tendría</i>	<i>Yo haría</i>

7. Conjuga los verbos de la tabla en el **condicional compuesto**.

PONER	VOLVER	DECIR
<i>Yo habría puesto</i>	<i>Yo habría vuelto</i>	<i>Yo habría dicho</i>

8. Escribe en español el nombre de **TRES** aparatos eléctricos o electrónicos que volvieron nuestra vida más sencilla/simple.

Anexo 4

Avaliação Trimestral de Língua Espanhola – 1º Trimestre- 2017- Turma: 1º ano do EM-
Escola Privada

TEXTO

La Era de los Descubrimientos, también conocida como La Era de la Explotación, fue un período en la historia a partir de principios del siglo XV hasta principios del siglo XVII. Los portugueses comenzaron a explorar sistemáticamente la costa atlántica de África hasta llegar al Océano Índico por esa ruta. En 1492, buscando con ansias una ruta para llegar a Asia, los monarcas españoles financiaron el plan de Cristóbal Colón para navegar a través del Atlántico en dirección al oeste y poder llegar a las Indias. En cambio llegó a un continente desconocido por los europeos que lo llamaron de Nuevo Mundo, América. Con el objetivo de evitar conflictos entre Portugal y España un tratado fue firmado dividiendo las tierras en dos regiones para ser exploradas donde cada uno tenía derechos exclusivos para reclamar las tierras descubiertas.

Finalmente en 1498 una expedición portuguesa comandada por Vasco de Gama logró el sueño de llegar a India navegando alrededor de África abriendo comercio con Asia.

Disponible en: <<http://www.es.wikipedia.org>>. Con adaptaciones.

INTERPRETACIÓN DEL TEXTO

1. Juzgue los siguientes ítems de acuerdo con el texto leído.

- a) Portugal y España firmaron un acuerdo donde se dividían los derechos de explotación de las nuevas tierras.
- b) La Era de los descubrimientos ocurrió entre el final del siglo quince hasta el siglo diecisiete.
- c) Al querer llegar a Asia, Cristóbal Colón, en cambio, llegó a América.
- d) Al final del siglo XV Vasco da Gama llegó a Asia por la ruta del oeste.

GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

2. ¿Qué _____ significa _____ **DNI**?

3. ¿Qué documento se utiliza para viajar a otro país?

4. **Rellena la ficha con tus datos personales.**

Nombre (s):
Primer apellido:
Segundo apellido:
Sexo:
Fecha de nacimiento:
Estado civil:
País de origen:
Nacionalidad:

5. ¿Qué _____ es _____ el _____ **MERCOSUR**?

6. Completa con las letras que faltan los nombres de los países:

- a) __ras__l
 b) Ur__gua__
 c) __r__e__t__n__
 d) P__r__g__a__

7. Pon el nombre de los países de las siguientes capitales:

PAÍSES	CAPITALES
	Buenos Aires
	Brasilia
	Montevideo
	Asunción

8. Pon el nombre de los siguientes **números cardinales**:

- a) 0 _____
 b) 6 _____
 c) 8 _____

- d) 9 _____
- e) 11 _____
- f) 16 _____
- g) 18 _____
- h) 20 _____
- i) 22 _____
- j) 30 _____
- k) 37 _____
- l) 50 _____
- m) 80 _____
- n) 90 _____
- o) 100 _____

9. Completa con el nombre de tu **mes** de nacimiento.

Nací _____ en _____ el _____ mes _____ de _____.

10. Escribe la **dirección** en donde vives tú.

_____.

Anexo 5

Avaliação Trimestral de Língua Espanhola – 1º trimestre- Turma: 3º ano do EM- Escola Privada

Con leer no basta

La literatura multimedia electrónica tiene sus antecedentes en los libros móviles infantiles o en los poemas pintados. Todas estas obras tienen en común la utilización de, al menos, dos artes, pero no como meras ilustraciones, sino como parte esencial para la comprensión cabal del texto.

Aunque, en la literatura electrónica, el texto todavía domina sobre las imágenes, la importancia del texto ha disminuido de la primera a la segunda antología de la ‘Organización de la Literatura Electrónica’, sin duda como consecuencia de la mejora de los ordenadores, de la informática y de las conexiones a Internet. Las obras van del puro texto en imágenes, como “Los estilistas de la sociedad tecnológica”, del grupo español Antonio Rodríguez de las Heras, al puro videoclip con letras, como “El niño”, una obra de Antaine Bardou-Jaquet. Aquí, las letras son volúmenes de edificios y, con ellas, más los sonidos de las calles de Nueva York, se recrea brillantemente las prisas de una parturienta para llegar al hospital. Si el brillante “El niño” puede verse gratuitamente en YouTube, el resto también se encuentra libre en internet. Merecen también una indicación relatos como “Golpe de gracia”, del colombiano Jaime Alejandro Rodríguez, en el cual, con estética de videojuego y escritura de cómic, se reta al visitante a descubrir al autor de un atentado.

Lo singular de la literatura electrónica es que una pantalla, se llame ordenador, móvil o iPad, permite juntarlo todo, sin avasallamiento entre las artes. En esta vanguardia, como en su momento en el movimiento cubista, lo que importa no sólo es lo que se cuenta, sino cómo se cuenta.

MARTÍN, Javier. Con leer no basta.

Disponible en: <<http://www.elpais.com>>. Acceso en 13 de septiembre de 2011.
Adaptado.

INTERPRETACIÓN DEL TEXTO

1. El autor de la noticia indica que fueron precursoras de la literatura multimedia electrónica las:

- a) poesías que eran transmitidas a los electores a través del correo electrónico.
- b) composiciones para niños en las que se combinaban dibujos y fotografías.

c) ilustraciones que adornaban las portadas de los libros para el público juvenil.
 d) publicaciones literarias infantiles que contenían textos para completar y colorear.

e) obras en las que se añadía al significado del texto el significado de otro arte.

2. En la breve reseña sobre “El niño”, que consta en el segundo párrafo se señala que, en esta obra, se:

a) muestran las letras en forma de edificios.

b) señala lo arriesgado que es conducir.

c) aborda el día a día de un hospital.

d) critican los ruidos de Nueva York.

e) recrean las imágenes de los videojuegos.

3. Al final del texto, se concluye que lo que distingue la literatura electrónica es la:

a) estética con que fueron diseñados los ordenadores que la proyectan.

b) libertad que hay para que se lleve a cabo la combinación de artes.

c) sumisión al tema a la que expresión artística se ha visto obligada.

d) pugna entre las artes a la que la propuesta de ella ha conducido.

e) belleza en la presentación de los argumentos que permite la informática.

Gramática y Vocabulario

4. Clasifica los artículos en **definido singular masculino, definido plural masculino y neutro.**

a) **Los** muchachos juegan muchos videojuegos.

b) **Lo** bueno de internet es que puedes hacer muchas investigaciones en muchos idiomas. _____

c) **El** cuaderno que el maestro nos regaló es de Ecuador.

5. Llena cada hueco con una de las opciones de la caja, antecedida por “**el**” o “**lo**”, según convenga.

mejor – bueno – <u>responsable</u> – menor
--

Modelo: João Victor es *el responsable* de todo el departamento financiero.

h) Ninguno de los hermanos tiene buena conducta, pero _____ es el más maleducado.

i) Haré _____ que pueda.

j) _____, si es breve, es dos veces bueno.

6. Pasa las siguientes frases al singular.

Modelo: ¡Lo complicado que son estos ejercicios!

¡Lo complicado que es este ejercicio!

a) ¡Lo que más como son las comidas hechas por mi madre!

b) No, no quiero esos zapatos azules. Quiero los rojos que vi hace un momento.

c) Sólo encuentro estos coches. ¿Son los que buscabas?

d) Los atracos son lo único que inquietó a esos vecinos.

7. Clasifica los siguientes adjetivos en **masculino**, **femenino** o **forma única invariable** (masculino y femenino):

a) tecnológico _____

b) masiva _____

c) prolongable _____

d) absurda _____

e) extensible _____

8. Señala con una equis (x) la alternativa que presenta el significado de la palabra **adicta**.

a) Persona que tiene poco interés en algo o alguna cosa.

b) Persona que es muy descontrolada.

c) Persona que no le gusta la tecnología.

d) Persona tecnológica.

e) Persona que usa o le gusta mucho algo o alguna cosa.

9. **Señala con una equis (x) el significado para la palabra AFICIONADA.**

a) Persona a la que le gusta normalmente algo o alguna cosa.

b) Persona que presenta un gusto elevadísimo por algo o alguna cosa.

c) Persona que no juega los videojuegos.

- d) Persona que tiene videojuegos en su casa.
- e) Persona que no tiene videojuegos en su casa.

10. **Completa de acuerdo a tu adicción o AFICIÓN.**

I. Soy adicto (a) a _____, pues me gusta _____.
(mucho/poco)

Soy aficionado (a) a _____, pues me gusta _____.
(mucho/poco)

Anexo 6

Avaliação Trimestral de Língua Espanhola – 1º trimestre- Turma: 1º ano do EM- Escola Pública

El café vienés

Esteban podía recordar el momento exacto en que se dio cuenta que su hermana era una sombra fatídica. Fue cuando ganó su primer sueldo. Decidió que se reservaría cincuenta centavos para cumplir un sueño que acariciaba desde la infancia: tomar un café vienés. Había visto, a través de las ventanas del Hotel Francés, a los mozos que pasaban con las bandejas suspendidas sobre sus cabezas, llevando unos tesoros: altas copas de cristal coronadas por torres de crema batida y decoradas con una hermosa guinda glaceada. El día de su primer sueldo pasó delante del establecimiento muchas veces antes de atreverse a entrar. Por último cruzó con timidez el umbral, con la boina en la mano, y avanzó hacia el lujoso comedor, entre lámparas de lágrimas y muebles de estilo, con la sensación de que todo el mundo lo miraba, que mil ojos juzgaban su traje demasiado estrecho y sus zapatos viejos. Se sentó en la punta de la silla, las orejas calientes, y le hizo el pedido al mozo con un hilo de voz. Esperó con impaciencia, espionando por los espejos el ir y venir de la gente, saboreando de antemano aquel placer tantas veces imaginado. Y llegó su café vienés, mucho más impresionante de lo imaginado, soberbio, delicioso, acompañado por tres galletitas de miel. Lo contempló fascinado por un largo rato. Finalmente se atrevió a tomar la cucharilla de mango largo y con un suspiro de dicha, la hundió en la crema. Tenía la boca hecha agua. Estaba dispuesto a hacer durar ese instante lo más posible, estirarlo hasta el infinito. Comenzó a revolver viendo cómo se mezclaba el líquido oscuro del vaso con la espuma de la crema. Revolvió, revolvió, revolvió... Y, de pronto, la punta de la cucharilla golpeó el cristal, abriendo un orificio por donde saltó el café a presión. Le cayó en la ropa. Esteban, horrorizado, vio todo el contenido del vaso desparramarse sobre su único traje, ante la mirada divertida de los ocupantes de otras mesas. Se paró, pálido de frustración, y salió del Hotel Francés con cincuenta centavos menos, dejando a su paso un reguero de café vienés sobre las mullidas alfombras. Llegó a su casa chorreado, furioso, descompuesto. Cuando Férula se enteró de lo que había sucedido, comentó ácidamente: «eso te pasa por gastar el dinero de las medicinas de mamá en tus caprichos. Dios te castigó». En ese momento Esteban vio con claridad los mecanismos que usaba su hermana para dominarlo, la forma en que conseguía hacerlo sentirse culpable y comprendió que debía ponerse a salvo.

ALLENDE, Isabel. *La casa de los espíritus*, 1982.

01) De acuerdo con la idea global del texto es **CORRECTO** afirmar que:

01. Después del incidente en el Hotel Francés, Esteban percibió que la relación con su hermana era nefasta.
02. El café se desparramó ante la mirada de los frequentadores del hotel.
04. Esteban solía gastar el dinero de su madre en los cafés, por eso a Férula le molestaba lo que él hacía.
08. Esteban jamás se olvidó del triste episodio en el hotel, porque fue cuando se dio cuenta de cómo era su hermana.

m

02) De las siguientes afirmaciones:

- se sentó en la punta de la silla
- le hizo el pedido al mozo con un hilo de voz

se deduce que:

01. Esteban no frecuentaba muy a menudo ambientes como aquel, por eso se sentía bastante incómodo.
02. La actitud de Esteban demostraba su nerviosismo e inhibición.
04. A pesar de la experiencia en observar desde la calle el ir y venir de los mozos, Esteban aún no se sentía a gusto en aquel sitio.
08. El espacio estaba siempre lleno de personas elegantes y por eso era importante dar a conocer su buena educación.
16. Los cafés eran sitios muy frecuentados y ruidosos por lo que había que estar siempre atento.

10

03) La palabra **hundir**, de acuerdo con el contexto, tiene varias acepciones. Señala la(s) proposición(es) donde la palabra destacada podría ser sustituida **CORRECTAMENTE** como sinónimo de **hundir** o **hundirse**.

- 01. El Imperio Romano se desplomó en pocos años.
- 02. Los turistas inundan en enero las costas brasileñas.
- 04. El edificio se derrumbó porque estaba mal construido.
- 08. El ciclista se detuvo en los últimos tres kilómetros.
- 16. El velero naufragó a causa de una tormenta.

04) Señala la(s) proposición(es) que sustituye(n) **CORRECTAMENTE** la expresión subrayada:

"Llegó a su casa chorreado, furioso, descompuesto"

- 01. mesurado
- 02. desfigurado
- 04. estropeado
- 08. atascado
- 16. estreñido
- 32. airoso

05) Señala la(s) proposición(es) que guarda(n) relación entre sí.

- 01. copa, taza, vaso, cáliz.
- 02. sillón, sofá, taburete, silla.
- 04. cama, sábana, manta, jabón.
- 08. traje, falda, calcetines, corbata.
- 16. taller, camarero, mostrador, mozo.
- 32. sueldo, paga, salario, ingresos.

06) Señala la(s) proposición(es) **CORRECTA(S)**

"Tomar un café vienés"
Vienés – de Viena

- 01. Albaíno – de Albania
- 02. Griego – de Grecia
- 04. Irano – de Irán
- 08. Quiteño – de Quito
- 16. Guatemaltino – de Guatemala
- 32. Bosniense – de Bosnia

Anexo 7

Avaliação Parcial de Língua Espanhola – 1º trimestre-2017- Turma: 3ºano do EM- Escola Pública

ESPAÑHOL

EL VIAJE

1 En los estantes de la biblioteca paterna,
y a **escondidas**, porque no le permitían su uso,
halló el niño unos tomos en folio de
encuadernación rojo y oro, por cuyas páginas
5 se ahondaban los grabados con encanto
indecible. Ellos fueron quizá los que primero
llamaron su atención, más que los nombres de
las ciudades desconocidas que llevaban en el
lomo: Roma, París, Berlín. Luego, en otros
0 rincones de la biblioteca y no tan a la vista, le
aparecieron pliegos sin encuadernar de libros
idénticos; pero esta vez los países y las
comarcas de que hablaban eran más remotos:
India, Japón, regiones vastas del continente
5 africano y americano. Luego supo que algunas
de aquellas obras eran famosas en la literatura
de viajes, como la del capitán Cook o las
exploraciones de Stanley en busca de
Livingstone. El niño entonces sólo sabía
0 contemplar largamente los grabados e ir de
ellos al texto, saturándose de la variedad, de la
vastedad, de la maravilla del mundo.

Ningún deseo despertaba en él todavía
de ver en la realidad aquellas ciudades,
5 aquellos países de que los libros le hablaban.
Tan feliz era, tan plenamente feliz hojeando y
leyendo sus libros: le bastaba entonces la
imaginación, la visión interior, cuya riqueza en
él no conocía, aunque la poseyera. Y con su
0 libro voluminoso bajo la lámpara de invierno o
sobre uno de los peldaños (lo fresco del
mármol era otro aliciente durante la lectura
estival) de la escalera que bajaba al patio, a la
1 **luz dulce tamizada por el toldo**, leía y leía,
5 veía y veía, atesorando en la mente ríos y
mares, paisajes y ciudades, calles y plazas,
edificios y monumentos. (Tan bien que, años
más tarde, cuando la visita primera a una de
las ciudades de sus libros, fue reconociéndola
0 toda como si en una existencia anterior la
hubiese habitado).

Mas con esas y otras lecturas iba
aprendiendo que ni la vida ni el mundo eran, o
al menos no eran sólo, aquel rincón nativo,
45 aquellas paredes que **velaban sobre** su existir
infantil; y sembrando así para la curiosidad
adolescente la semilla, el germen de una
dolencia terrible (terrible en el caso, que
precisamente era el suyo, de quien, privado de
50 fortuna debiera afincar en un sitio y

pasar allí la vida, ganando en un trabajo
ingrato lo suficiente para llegar de un día al
otro): la dolencia que consiste en un afán de
ver mundo, de mirar cuanto se nos antoja
55 necesario, o simplemente placentero, para
formación o satisfacción de nuestro espíritu.

Y poco a poco, exacerbado el mal
con **las crisis del crecimiento juvenil**, la
sirena de un buque en el puerto o el silbato
60 de un tren en el campo le herían como una
puñalada, al provocar a su imaginación
siempre dispuesta al periplo. Mucho más si
se cree, como creía él, que lo que nuestro
deseo no halla al lado va a hallarlo a la
65 distancia. Viejo es aquello que dijo alguno:
quien corre allende los mares muda de
cielo, pero no muda de corazón; lo cual
acaso sea verdad (no en este caso
particular de que hablamos), mas nunca
70 sabremos que no mudaríamos de corazón,
de no correr allende los mares. Lo cual **de
por sí** sería ya razón suficiente para ir de un
lugar a otro, manteniendo al menos así, viva
y despierta hasta bien tarde, la curiosidad, la
75 juventud del alma.

In: CERNUDA, Luis. *Ocnos, seguido de Variaciones sobre tema mexicano*. Sevilla: Edición conmemorativa del centenario del nacimiento de Luis Cernuda, 2002, p. 73-76.

Questão 01

Señala la(s) proposición(es) **CORRECTA(S)**.

El cuento *El viaje*, de Luis Cernuda, habla de:

- 01. un guía turístico y su historia familiar.
- 02. un niño que descubre en los libros ciudades y países maravillosos.
- 04. un adolescente que quiere conocer los sitios sobre los que ha leído y no puede.
- 08. un joven que cree poder encontrar a la distancia lo que no encuentra en su entorno.
- 16. un niño a quien se le había prohibido leer en la biblioteca de su padre.

30

Questão 02

Señala la(s) proposición(es) **CORRECTA(S)**.

En el primer párrafo se dice que:

- 01. el libro preferido del niño era el que trataba de España.
- 02. había en la biblioteca algunos libros sobre ciudades y regiones del mundo.
- 04. los primeros libros que al niño le llaman la atención son los que tratan de ciudades conocidas.
- 08. al niño le encantaban más que nada los grabados.
- 16. en los libros descubrió el niño la inmensidad del mundo.

26

Questão 03

Señala la(s) proposición(es) **CORRECTA(S)**.

Sobre el segundo párrafo se puede afirmar que:

- 01. el niño primero no deseaba viajar en la realidad.
- 02. cierta vez, el personaje principal reconoció a personas de una existencia anterior suya.
- 04. lector apasionado, leía siempre, hiciera frío o calor.
- 08. porque tenía imaginación, al niño le bastaban los libros para ser feliz.
- 16. el niño se olvidaba rápidamente de todo lo que leía.

13

Questão 04

Señala la(s) proposición(es) **CORRECTA(S)**.

A causa de la lectura de los libros de su padre (párrafos tercero y cuarto), el personaje principal:

- 01. pierde la curiosidad natural de la adolescencia por el mundo.
- 02. reconoce que la vida y el mundo son mucho más que el rincón en el cual vive su infancia.
- 04. nota que su tierra natal no difiere fundamentalmente de las grandes ciudades del mundo.
- 08. descubre que lo más importante en la vida es ganar dinero para poder viajar.
- 16. cree poder realizar mejor sus deseos en otro sitio.

18

Questão 05

Señala la(s) proposición(es) **CORRECTA(S)**.

Al llegar a la adolescencia (cuarto párrafo), el personaje principal:

- 01. ya se contenta con sólo poder oír las sirenas de los buques y los silbatos de los trenes.
- 02. cree que uno a lo mejor puede encontrar lejos lo que no encuentra cerca.
- 04. sigue con la imaginación siempre dispuesta a viajar.
- 08. sufre aún más por no poder viajar al oír las sirenas de los buques y los silbatos de los trenes.
- 16. sale finalmente de su rincón nativo para una ciudad desconocida.

14

Questão 06

Señala la(s) proposición(es) **CORRECTA(S)**.

Acerca del cuento se puede afirmar que:

- 01. habla de la capacidad imaginativa del personaje principal de viajar a otros lugares por medio de lecturas.
- 02. cuenta un único viaje realizado por el personaje principal.
- 04. describe viajes del autor a Roma, París y Londres.
- 08. ironiza la frustración del personaje principal que, a causa de su pobreza material, nunca pudo viajar.
- 16. hace alusión a la necesidad de conservación de la juventud del alma.

17

Questão 07

Señala la(s) proposición(es) **CORRECTA(S)**.

Sobre el cuento en general, se puede observar que:

- 01. en todo el texto al personaje principal se le representa como siendo amargo y triste.
- 02. cada párrafo se podría resumir de la siguiente manera: el primero, 'descubrimiento'; el segundo, 'felicidad'; el tercero, 'realidad'; el cuarto, 'frustración'.
- 04. está estructurado en cuatro párrafos que siguen un orden cronológico en el que el

personaje principal va profundizando sus experiencias.

- 08. el mensaje principal es que no hay felicidad sin dinero.
- 16. una de las cosas relatadas en el texto es lo importante que pueden ser los libros en la formación de un ser humano.

22

Questão 08

Señala la(s) proposición(es) **CORRECTA(S)**.

En la oración *Sembrar el germen de una dolencia terrible* (tercer párrafo), el sintagma **dolencia terrible** (línea 48), manteniendo el mismo sentido, podría ser sustituido por:

- 01. envidia monstruosa.
- 02. odio mortal.
- 04. maldad execrable.
- 08. pereza horrible.
- 16. dolor enorme.

16

Questão 09

Señala la(s) proposición(es) **CORRECTA(S)** acerca de la(s) posibilidad(es) de traducirse la oración *un afán (...) de mirar cuanto se nos antoja necesario* (líneas 53-55):

- 01. um desejo de eliminar as necessidades falsas.
- 02. um desejo de cuidar de todos os nossos interesses.
- 04. um desejo de ver tudo o que nos pareça necessário.
- 08. um desejo de denunciar o que nos foi imposto como necessário.
- 16. um desejo de comprovar se algo é necessário.

0

Questão 10

Señala la(s) proposición(es) **CORRECTA(S)** de acuerdo con el texto.

- 01. la expresión **a escondidas** (línea 2) significa **sin ser visto**.
- 02. la expresión **de por sí** (líneas 71-72) significa **sin querer**.
- 04. en **la luz dulce tamizada por el toldo** (líneas 33-34), *tamizada* equivale a *filtrada*.
- 08. la expresión **velaban sobre** (línea 45) equivale a **cuidaban de**.
- 16. la expresión **las crisis del crecimiento juvenil** (línea 58) se refiere al período de la adolescencia.

29

Anexo 8

Questionário

**Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)****Núcleo de Ciências Humanas****Departamento de Línguas Estrangeira****Curso: Letras-Espanhol****Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)****Pesquisadoras: Profa. Dra. Ana Paula Cantarelli e Acad. Jakelline Prado**

QUESTIONÁRIO

1. Qual o seu sexo? feminino masculino**2. Qual a sua faixa etária?**

- até 25 anos
 de 26 a 30 anos
 de 31 a 40 anos
 de 41 a 50 anos
 acima de 50 anos

3. A quanto tempo você atua como docente?

- 1 ano ou menos.
 entre 1 e 3 anos
 entre 3 e 5 anos
 mais de 5 anos. Neste caso especifique o tempo. _____

4. Qual o seu grau de escolaridade?

- Ensino Superior
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Outro. Qual? _____

5. Você possui algum Curso de Pós-Graduação? Em caso positivo, qual (ou quais) Curso(s) de Graduação você possui?

6. Você trabalha em qual(is) turno(s)? Assinale quantos turnos forem necessários.

- Manhã
 Tarde
 Noite

7. Em quantas escolas você leciona? No caso de lecionar em mais de uma, especifique se são da rede pública ou privada.

8. Para quais anos do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio você dá aula? Quantas turmas são no total? Quantas horas/aula você ministra na semana?

9. Em média, quantos alunos você possui em cada turma?

10. Qual(is) habilidade(s) você trabalha durante as aulas de Língua Espanhola? Marque quantos itens forem necessários.

- () Habilidade de leitura
- () Habilidade escrita
- () Habilidade auditiva
- () Habilidade oral.

11. Qual(is) instrumento(s) você usa para avaliar seus alunos na disciplina de Língua Espanhola? Marque quantos itens forem necessários.

- () Prova escrita
- () Prova de leitura
- () Prova oral
- () Prova auditiva
- () Produção textual
- () Trabalhos de pesquisa
- () Trabalhos em grupo
- () Trabalhos individuais
- () Apresentação oral
- () Elaboração de portfólio
- () Elaboração de diários
- () Exercícios no caderno
- () Pontualidade
- () Frequência
- () Provas e/ou trabalhos com questões dissertativas
- () Provas e/ou trabalhos com questões de múltipla escolha
- () Outro. Qual(is)?

12. Quantas avaliações você realiza ao longo do Bimestre (ou Trimestre)?

- Apenas uma (01).
- Duas
- Três ou mais.

13. Para você, o que significa avaliar?

14. Para você, qual a importância da avaliação dentro do processo de ensino e de aprendizagem da Língua Espanhola?

15. Você conhece a legislação que norteia o ensino de línguas estrangeiras no Brasil? Em caso positivo, você desenvolve suas aulas a partir dela?

16. Você enquadra sua prática educativa em qual(is) abordagens e/ou métodos (LEFFA, 1988)? Marque quantos forem necessários.

- Abordagem gramática-tradução;
- Abordagem direta (tradicionalmente "Método Direto");
- Abordagem para a leitura (tradicionalmente "Método da Leitura");
- Abordagem audiolingual;
- Sugestologia
- Método Silencioso
- Abordagem Natural
- Abordagem Comunicativa
- Outro. Qual? _____