

AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão do

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e professor adjunto II do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC. E-mail: valdeniafalcão@yahoo.com.br

RESUMO

Inerente ao processo de ensino e aprendizagem, a avaliação, especialmente no contexto da formação de professores de língua estrangeira, ainda requer estudos que apontem para as suas singularidades. No presente estudo, objetivamos refletir sobre diferentes questões que se voltam para o exercício da prática docente, especificamente no tocante às práticas avaliativas levadas a cabo na graduação em Letras Espanhol, a saber: 1. Como os docentes no Curso de Letras (habilitação língua espanhola e suas literaturas) concebem o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem; 2. De que práticas avaliativas se utilizam para avaliar a aprendizagem na graduação e 3. Como veem a formação dos alunos para atuarem como avaliadores no exercício do magistério. Para o alcance dos objetivos propostos, baseamo-nos em uma articulação entre a Linguística Aplicada e os estudos no campo da Avaliação da Aprendizagem. A metodologia consistiu da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com 04 professores do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. Os resultados apontam para uma compreensão das práticas avaliativas como mera verificação da aprendizagem, centrada na aplicação de instrumentos como provas, seminários e portfólios. **Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Espanhol. Formação de professores.



RESUMEN

Inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, especialmente en el contexto de la formación de profesores de lengua extranjera, todavía requiere estudios que apunten a sus singularidades. En el presente estudio, objetivamos reflexionar acerca de diferentes cuestiones que se vuelcan hacia el ejercicio de la práctica docente, específicamente en lo que concierne a las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la graduación en Letras Español, cuáles sean: 1. cómo los docentes en el Curso de Letras (lengua española y sus literaturas) comprenden el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; 2. de qué prácticas evaluativas se utilizan para evaluar el aprendizaje en la graduación y 3. cómo ven la formación de los alumnos para actuar como evaluadores en el magisterio. Para lograr los objetivos propuestos, nos basamos en una articulación entre la Lingüística Aplicada y los estudios en el campo de la Evaluación del Aprendizaje. La metodología consistió del análisis de entrevistas semiestructuradas con la participación de 04 profesores del Curso de Letras de la Universidad Federal de Ceará. Los resultados apuntan hacia una comprensión de las prácticas evaluativas como simple verificación del aprendizaje, centrada en la aplicación de instrumentos como pruebas, seminarios y portafolios.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Español. Formación de profesores.



1 Introdução

O estudo proposto é, em parte, resultado das reflexões realizadas em nossa pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará sobre as Representações Sociais de professores de espanhol acerca da avaliação da aprendizagem (NASCIMENTO, 2012). No presente trabalho, nosso objetivo consiste em promover uma reflexão sobre o trabalho docente, especialmente no que tange à concepção de avaliação e às práticas avaliativas de professores no âmbito da formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Nesse sentido, interessa-nos saber como os professores formadores no Curso de Letras (habilitação língua espanhola e suas literaturas) concebem o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, de que práticas avaliativas se utilizam para avaliar a aprendizagem na graduação e, ainda, como veem a formação dos futuros professores de espanhol, considerando que a avaliação da aprendizagem consiste em uma prática inerente às funções docentes.

Para fins expositivos, dividiremos o estudo da forma como segue: inicialmente, apresentaremos nosso referencial teórico, no qual fundamentamos o conceito de avaliação para, em seguida, tratarmos da avaliação da aprendizagem no contexto da formação de professores de língua estrangeira. Em um segundo momento, apresentaremos nossa análise dos dados gerados por meio das entrevistas semiestruturadas. Por fim, faremos nossas considerações finais.



2 Referencial teórico

2.1 Concepções de avaliação e ensino de línguas

Discutiremos, a princípio, nossa compreensão do conceito de avaliação relacionando-o ao ensino de línguas. Isso se faz necessário, uma vez que abordaremos as práticas docentes em um curso de formação de professores de línguas estrangeiras.

De acordo com Doll (2000), podemos encontrar diferentes abordagens no que se refere ao ensino de língua estrangeira (doravante LE) tomadas em relação com as distintas concepções de avaliação a elas associadas. A primeira concepção enfocada refere-se à abordagem tradicional, na qual dominar uma língua significava conhecer as regras gramaticais e o vocabulário. Privilegiavam-se exercícios que propunham a construção de frases corretas mediante a aplicação de regras gramaticais, a transformação de frases, a redação, o ditado e a tradução. Dentro desse quadro, a avaliação se identificava com a correção, e os critérios selecionados para norteá-la eram advindos da forma culta da língua, considerada o modelo e o padrão a ser seguido.

Dos anos 1960 até os anos 1980, enfatizou-se a abordagem audiolingual baseada nos princípios da linguística estruturalista e na psicologia behaviorista. Nessa concepção, devido ao rígido controle do processo de aprendizagem, fizeram-se necessários novos instrumentos de avaliação, já que os testes tradicionais (as tarefas de tradução, redação e ditado) não conseguiam medir com rigor a aprendizagem. Devido a esse entendimento, passou-se a empregar, como parâmetro usado para avaliar a aprendizagem, questões que enfocavam as estruturas gramaticais treinadas durante as aulas por meio de exaustivos exercícios estruturais, além do uso de diálogos construídos especificamente para fins didáticos.



Ainda nos anos 1970, as teorias da linguagem apontavam para o funcionamento social da linguagem, para a diversidade de usos e suas determinações culturais. Postulava-se, então, o conceito de *competência comunicativa*, que, além do domínio das estruturas linguísticas, implicava também o domínio das regras de uso da língua em situações autênticas de comunicação. Em lugar do behaviorismo, recorria-se às teorias da psicologia cognitiva e da epistemologia genética, que mostravam que a aprendizagem não resultava da imitação e da repetição, mas era resultante do processo de construção do conhecimento.

Vale ressaltar que a passagem da abordagem audiolingual para a comunicativa, postulada como superação ao behaviorismo, não foi acompanhada de mudanças significativas no modelo de avaliação até então praticado. A crítica girava em torno do fato de não se conseguir responder satisfatoriamente a questões como as que elencamos a seguir: qual o significado da expressão “comunicar-se adequadamente”? O objeto língua e as competências requeridas para o seu uso são, de fato, mensuráveis? Tais limitações fizeram com que a abordagem comunicativa mantivesse práticas avaliativas típicas da concepção audiolingual, gerando um descompasso entre a metodologia e a forma de avaliação empregada.

O quadro apresentado até aqui pode ainda ser encontrado nas práticas de sala de aula, indicando que apesar das mudanças que se podem observar, ainda há uma forte relação com o uso de práticas tradicionais de avaliação. Mas, afinal o que significa avaliar?

Uma concepção de avaliação com a qual nos solidarizamos é a formulada por Luckesi (2010, p. 33): “A avaliação pode ser caracterizada como uma forma deajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”. Nes-



se sentido, avaliar a aprendizagem requer dos professores uma tomada de posição, com o objetivo de gerar transformação nas práticas empreendidas tanto por docentes quanto por discentes.

Além do conceito de avaliação mencionado, consideramos pertinente para nossa reflexão as proposições de Bordón (2004) no que concerne aos instrumentos de avaliação correntes no âmbito do ensino de LE. Segundo a autora, nessa área, de claro interesse dentro do campo da Linguística Aplicada, surgiram, nos últimos vinte anos, importantes pesquisas voltadas para o exame da validade e da confiabilidade dos exames empregados primordialmente para avaliar a aprendizagem em contextos de ensino.

A avaliação da língua – neste caso de uma segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) – é um assunto complexo que se pode levar a cabo por meio de uma variedade de procedimentos. E é um assunto complexo por várias razões: primeiro, porque o objeto da avaliação – a língua – é já em si mesmo difícil de precisar. O é, também, porque a definição, construção e administração do instrumento de avaliação não é tarefa fácil, se esta se leva a cabo com o rigor necessário para fazer de tal instrumento uma ferramenta útil e efetiva. E, como se não fosse o bastante, os efeitos da avaliação têm repercussões pessoais e sociais que não se podem deixar de lado desde uma perspectiva ética. (BORDÓN, 2006, p.17, tradução nossa)¹

Como podemos notar nas considerações da autora, a concepção e o uso dos instrumentos empregados no processo de

¹ La evaluación de la lengua – y en este caso de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) – es un asunto complejo que se puede llevar a cabo por medio de una variedad de procedimientos. Y es un asunto complejo por varias razones: primero, porque el objeto de la evaluación – la lengua – es ya en si mismo difícil de precisar. Lo es, también, porque la definición, construcción Del instrumento evaluador no es tarea fácil, si se lleva a cabo con el rigor necesario para hacer de tal instrumento una herramienta útil y efectiva. Y, por si fuera poco, los efectos de la evaluación tienen repercusiones personales y sociales que no pueden dejarse de lado desde una perspectiva ética. (BORDÓN, 2006, p. 17)



avaliação, particularmente no que se refere ao ensino de língua estrangeira, ocupa um espaço crucial no processo avaliativo. Esse fato se dá, porque, de modo geral, são necessários instrumentos variados e específicos voltados, por exemplo, para cada uma das habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) que se queira avaliar. Nesse cenário, os professores são desafiados a desenvolver instrumentos que os ajudem a obter dados concretos sobre a aprendizagem dos alunos e que levem em conta cada uma das referidas habilidades.

Vale destacar que tal objetivo é muito mais amplo quando pensamos em um curso de formação de professores de língua estrangeira. Em tal contexto, os alunos estudam para se tornarem professores da língua meta, o que significa que se farão necessários não somente instrumentos adequados para avaliar suas habilidades comunicativas, mas também importarão outros saberes e conhecimentos pertinentes ao desempenho da atividade docente, incluindo-se aí o de ser avaliador. A esse respeito, Almeida Filho (1993) assinala que a operação global que envolve o ensino de língua estrangeira compreende diferentes etapas, quais sejam: o planejamento do curso e suas unidades, a produção e seleção de materiais, a escolha e construção dos procedimentos a serem desenvolvidos em sala de aula, e, ainda, as maneiras de avaliar o desempenho dos alunos. Atividades estas a cargo do professor.

2.2 A avaliação no ensino superior e a formação de professores

A preocupação com os fatores que afetam a formação de professores implica o interesse pelas questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem e com a avaliação como parte indissociável desse processo. Nesse sentido, interessa-nos distinguir que função cumpre a avaliação nesse processo, qual seu propósito e relevância.



Mendes (2006), ao pesquisar sobre a formação de professores e o processo de avaliação, chama a atenção para o fato de que mesmo nos cursos de formação de professores não parece haver sintonia entre a cultura avaliativa praticada e o que é estudado na teoria. Ainda, segundo observa a autora, é notório que muito se tem investigado sobre os aspectos negativos das práticas de avaliação, entretanto, o mesmo não se pode afirmar sobre a relação que se estabelece entre essas e a formação de professores. Dessa forma, consideramos que tal relação carece de uma atenção mais rigorosa e de um acompanhamento mais aprofundado sobre a sua realidade. No que diz respeito às práticas de avaliação no ensino superior, essas continuam resistentes a mudanças, apesar dos avanços que se pode observar no campo teórico. Segundo a autora,

Nos últimos vinte anos, as produções teóricas têm sido unânimes em condenar práticas avaliativas tradicionais, quantitativas e excludentes. As práticas que estão ainda muito fortes e resistentes no cotidiano da sala de aula são condenadas insistentemente. (...) Segundo Freitas L. (1995, p.59), “é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação”. Essa afirmação explica porque tem sido tão difícil transformar práticas avaliativas classificatórias, excludentes, seletivas em práticas inclusivas, já que a sociedade atual garante sua manutenção por meio da exclusão. Se, por um lado, crescem os estudos tanto sobre ensino superior, formação de professores e avaliação educacional, por outro, **estudos sobre o processo avaliativo nos cursos de licenciatura são praticamente inexistentes.** (MENDES, 2006, p. 25, grifos nossos)

Chama-nos a atenção a carência apontada pela pesquisadora de estudos em torno da avaliação, especificamente, pesquisas que relacionem a temática com as licenciaturas, uma vez que os cursos voltados para esse campo de atuação têm como objetivo



preparar profissionais para o exercício do magistério e, portanto, para atuarem como professores e como avaliadores.

De acordo com Gil (2010), no âmbito da formação de professores é preciso ter em conta que o maior problema da avaliação no ensino superior está em que as notas que os estudantes recebem não se limitam a determinar a aprovação ou não no final das disciplinas. Elas também exercem forte influência sobre a autoestima do aluno em formação, podendo influenciar negativamente sua motivação para os estudos, reforçar o interesse pelo abandono do curso devido a um sentimento de incapacidade e, ainda, desestimular seus planos de seguir na formação continuada. É preciso, pois, envolver os alunos com as questões referentes à avaliação a fim de torná-los protagonistas dos conhecimentos construídos em sala de aula.

Antes de passarmos à discussão dos dados coletados nas entrevistas com os participantes de nossa pesquisa, consideramos pertinente examinar, no âmbito da Universidade Federal do Ceará, alguns dos documentos que normalizam a avaliação da aprendizagem, uma vez que as práticas levadas a cabo pelos docentes são, em grande medida, orientadas por tais determinações. Vejamos o que o Regimento Geral da UFC, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, conforme Parecer no 218/82, de 4 de maio de 1982 e revisto e atualizado em 29 de abril de 2011, dispõe sobre a avaliação do rendimento escolar. Em linhas gerais, o documento prevê a existência de pelo menos dois momentos de avaliação e a observação de uma escala notacional de 0 (zero) a 10 (dez). Vejamos os artigos que tratam do tema:

Art. 111 Os resultados das verificações dos rendimentos serão expressos em notas na escala de 0 (zero) a 10 (dez), com, no máximo, uma casa decimal. Art. 112 A verificação da eficiência compreenderá as avaliações progressi-



vas e a avaliação final. §1º **Entende-se por avaliações progressivas, aquelas feitas ao longo do período letivo, num mínimo de duas, objetivando verificar o rendimento do aluno em relação ao conteúdo ministrado durante o período.** §2º Entende-se por avaliação final, aquela feita através de uma verificação realizada após o cumprimento de pelo menos 90% (noventa por cento) do conteúdo programado para a disciplina no respectivo período letivo. (REGIMENTO GERAL DA UFC, 1982, grifos nossos)²

Como podemos verificar, o mencionado regimento aponta para a aplicação de instrumentos de aferição do rendimento do aluno, embora nada seja dito sobre sua caracterização, ficando, pois, a cargo do professor sua construção e formas de aplicação. Os artigos citados especificam apenas quando a “avaliação final” deve ser aplicada. Dessa forma, encontramos no citado documento oficial normatizações que tratam a avaliação como uma atividade a ser executada pelo docente, estando, pois, presente a assunção de uma concepção de avaliação como “instrumento para aferir o rendimento do aluno”.

Fizemos, até o momento, considerações gerais sobre as concepções de avaliação e sua relação com o ensino de línguas e com a formação de professores. No tópico a seguir, faremos uma análise das entrevistas com os professores participantes da pesquisa.

3 Análise e interpretação dos dados

Conforme assinalamos, no presente trabalho interessantes saber como os professores concebem o papel da avaliação no

² REGIMENTO GERAL DA UFC, revisto e atualizado em 29 de abril de 2011. Disponível em: www.ufc.br/portal/images/stories/_files/auniversidade/regimento_geral/regimentogeral_ufc.pdf. Acessado em 20 de abril de 2015.



processo de ensino e aprendizagem, de que práticas avaliativas se utilizam para avaliar a aprendizagem na graduação e, ainda, como veem a formação dos futuros professores de espanhol. Para esse fim, selecionamos 04 (quatro) docentes que atuam no Curso de Letras (habilitação língua espanhola e suas literaturas), os quais concordaram em participar de uma entrevista gravada em áudio e vídeo para geração dos dados.

No que concerne ao tratamento dos dados, observaremos o proposto pela Análise de Conteúdo (AC), segundo os pressupostos de Bardin (2010). No quadro da AC, faz-se necessário codificar o material de análise, por meio da proposição de um sistema de categorias, cujo objetivo consiste em fornecer, de forma condensada, uma representação simplificada dos dados obtidos. Em consonância com essa perspectiva, após a análise de cada pergunta que compõe a entrevista, propomos categorias síntese a partir do posicionamento assumido pelos professores, isto é, a forma como valoram e se situam em relação ao tema avaliação da aprendizagem ao longo das entrevistas. Com vistas a preservar a identidade dos sujeitos, optamos por identificá-los com as iniciais P1, P2, P3 e P4.

Quanto à primeira pergunta: Para você, qual o papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem?

Em resposta à questão proposta, os professores foram unânimes em considerar que o papel da avaliação consiste particularmente em fornecer ao docente dados para que ele possa decidir se as estratégias que emprega em sala de aula são adequadas aos objetivos de ensino ou se há necessidade de mudanças. Tal compreensão está em consonância com o proposto por Almeida Filho (1993), para quem a avaliação é uma etapa privilegiada do ensino de línguas e consiste na realização de análises da ade-



quação da prática docente aos objetivos propostos. Além dessa compreensão que aparece na fala dos quatro professores participantes, há também a alusão a diferentes aspectos do processo avaliativo.

Os professores que denominamos P1 e P4 chamam a atenção para a necessidade premente de dar *feedback* ao aluno. A avaliação, para esses docentes, constitui um momento privilegiado para que o professor possa dar um efetivo retorno daquilo que observa em relação à aprendizagem do aluno. P4 foi o único a destacar que a avaliação parece ter uma dupla funcionalidade: a “burocrática”, por atender à instituição com informações sobre notas alcançadas e taxa de sucesso, e uma função didática que consiste em dar *feedback* ao aluno dos pontos fracos que esses revelam. Vejamos, a seguir, um quadro-síntese das respostas dos docentes à entrevista concedida:

Tabela 1 – posicionamentos assumidos pelos docentes em relação à primeira questão.

Categorização	Síntese dos posicionamentos (identificados nas falas dos docentes a entrevista)
Papel de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Dar um feedback ao aluno do seu progresso. (P1) • Mostrar ao professor qual a melhor forma de conduzir as aulas e como tratar os conteúdos. (P2, P3) • Consiste em ajudar o professor a adotar melhores estratégias. Para o aluno, ainda tem o papel de punição ou de mera verificação da aprendizagem. (P3) • Cumprir um papel burocrático (de aprovação do aluno para uma próxima etapa) e como um indicativo da aprendizagem do aluno, dos pontos em que ele precisa melhorar. (P4)

Fonte: Autoria própria.

Vemos, nos excertos transcritos, que a avaliação cumpre um papel bastante complexo. Parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem, cabe-lhe contribuir para assegurar as aprendizagens, como também orientar encaminhamentos e práticas.



Quanto à segunda pergunta: Que práticas avaliativas utiliza em suas disciplinas?

Quando questionados sobre as práticas de avaliação que utilizam em suas disciplinas, todos os professores coincidiram em responder que utilizam provas e seminários. Essa parece ser uma prática recorrente na quase totalidade das disciplinas na graduação. Tal fato indica uma forte vinculação a práticas tradicionais de utilização de exames e provas como forma de verificação da aprendizagem. Conforme vimos no estipulado pelo regimento da UFC, os alunos farão jus a um mínimo de duas avaliações, cujo objetivo consiste em verificar o rendimento do aluno em relação ao conteúdo ministrado durante a disciplina. O mesmo regimento prevê que o resultado das avaliações devem ser traduzidos em notas de 0 a 10. Não obstante o referido documento não preconize qual instrumento de avaliação o professor deve utilizar, as provas (em formato escrito) continuam sendo o instrumento mais comum de avaliação da aprendizagem.

Um aspecto que ainda cabe salientar trata da imediata associação que muitos docentes fazem do processo de avaliação como sinônimo da mera aplicação de provas. Encontramos um exemplo dessa compreensão na fala de P2, quando o docente afirma que faz uso constante de avaliações escritas e orais, referindo-se à aplicação de provas escritas e provas orais. Sobre essa associação, vale lembrar que Fernandez & Baptista (2010) consideram que muitas vezes não estão claras as implicações do processo avaliativo para professores e alunos, e não é raro que se confundam as ações de avaliar com as de examinar. A ação de avaliar, conforme assinala Pastor Cesteros (2003), pressupõe uma tomada de decisão com base em dados sistematicamente recolhidos, seja por meio de métodos quantitativos como as pro-



vas, seja por meio de métodos qualitativos, a exemplo das observações e anotações que o professor realiza em sala de aula. É possível avaliar por meio de variados instrumentos, assim como é possível examinar utilizando-se diferentes tipos de provas e testes.

Embora os docentes entrevistados apontem para a importância de uma avaliação processual, que se realize em diferentes momentos ao longo das disciplinas, garantindo que haja tempo hábil para os encaminhamentos necessários com vistas a facilitar a aprendizagem, consideramos crucial salientar a ausência de práticas que se voltem especificamente para a promoção da autoavaliação e para a heteroavaliação. O que se pode observar é que os professores continuam sendo os únicos responsáveis por toda a dinâmica do processo de avaliação, não havendo espaço para que o estudante construa ou participe da criação de instrumentos de avaliação que estejam em consonância com a realidade do grupo. A esse respeito, Hoffman (1995) destaca o papel central da avaliação na produção de conhecimentos.

Nossa hipótese para a manutenção de práticas tão naturalizadas, mesmo em ambiente acadêmico de formação de professores, é de que falta ainda reflexão e aprofundamento teórico dos próprios docentes formadores sobre o papel da avaliação na formação de professores. Esse fato se agrava quando consideramos que, se não houver uma intervenção formativa que oportunize aos estudantes vivências que possam nortear sua prática futura, estes correm o risco de tão somente repetir modelos pouco úteis de práticas avaliativas que não favoreçam a aprendizagem. Daí insistirmos na extrema relevância da proposição de um currículo formativo nas licenciaturas que privilegie a avaliação como objeto de conhecimento.



Tabela 2 – posicionamentos assumidos pelos docentes em relação à segunda questão.

Categorização	Síntese dos posicionamentos (identificados na fala dos docentes a entrevista)
Práticas avaliativas	<ul style="list-style-type: none">• Na avaliação oral: utilizo seminários, peças, participação em sala; na avaliação de conhecimentos linguísticos: prova escrita, auditiva e oral. Uso questões estruturais, fechadas e também abertas, discursivas. (P1)• Faço uso de avaliações escritas e orais, seminários e gravações de áudio para a pronúncia. Nos estágios, faço debates e refacção de trabalhos escritos. (P2)• Utilizo diferentes instrumentos: seminários, exposições e também provas. (P3)• Avalio por meio de provas escritas e pela participação em sala. (P4)

Fonte: Autoria própria.

Embora considerem que a avaliação deva se dar de forma processual, em momentos diferentes no decorrer de suas disciplinas, as práticas avaliativas relatadas pelos docentes são ainda bastante tradicionais e aplicadas, quase sempre, com vistas à verificação da aprendizagem de conteúdos, ficando ao largo uma compreensão do uso das práticas avaliativas também aplicadas ao desempenho de competências. Tal constatação nos faz inferir que os objetivos de ensino também não estão alinhados a uma perspectiva de trabalho a partir das competências necessárias à formação docente.

Quanto à terceira pergunta: Na sua opinião, ao concluírem o Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, os alunos estão aptos a exercer atividades de avaliação em sala de aula?

O objetivo da questão em tela buscou provocar uma reflexão em torno da formação docente do professor de línguas para o exercício do trabalho docente, incluindo-se aí a responsabilidade deste em avaliar a aprendizagem dos alunos. Interessou-nos saber se havia, entre o grupo de professores, alguma preocupação



com a questão dos conhecimentos específicos sobre a temática avaliação no currículo do curso.

De modo geral, os professores não comentam sobre o espaço da avaliação dentro do currículo do curso. As disciplinas de estágio são citadas como aquelas que tradicionalmente abordam o tema, no entanto, vemos na fala de P2 que os alunos demonstram ter dificuldade quando precisam realizar avaliações durante a regência. Esse fato nos chama a atenção, uma vez que nos estágios os alunos já estão atuando em sala de aula e são responsáveis por todas as atividades inerentes à função docente. Se as questões pertinentes à avaliação (por exemplo, *como, quando e por quê* avaliar) são aspectos discutidos apenas nessa etapa da formação, quando o aluno já está no exercício da docência, prescinde-se de grande parte dos aspectos teóricos que envolvem as práticas avaliativas e o aluno se vê obrigado a estudar o tema de modo aligeirado, já que precisa aplicar instrumentos.

Nesse sentido, vemos na fala de P3 que o docente observa que muitos alunos tendem apenas a repetir a forma como foram avaliados sem qualquer criticidade. Consideramos, pois, pertinente discutir a questão das consequências da falta de uma reflexão sistemática que leve a uma compreensão do papel da avaliação, contribuindo para que os professores não saibam criticar as práticas naturalizadas com as quais convivem, e, dessa forma, sigam reproduzindo modelos em sala de aula nos quais a avaliação serve meramente como forma de verificação da assimilação de conteúdos.

Já P4 afirma que não trata de questões didáticas nas disciplinas específicas como as que ministra, esse fato nos faz também questionar a questão da vinculação necessária das disciplinas que compõem a grade curricular das licenciaturas com o exercício da docência. Consideramos que particularmente no



âmbito da formação de professores de línguas faz-se necessário pensar os componentes curriculares sempre na perspectiva do ensino e, dessa forma, nas implicações para a didática de línguas.

Tabela 3 – posicionamentos assumidos pelos docentes em relação à terceira questão.

Categorização	Síntese dos posicionamentos (identificados nas falas dos docentes a entrevista)
Formação docente e avaliação	<ul style="list-style-type: none">• Mesmo em semestres avançados, os alunos se mostram presos a questões estruturais de língua e eu não sinto segurança se eles estariam aptos a elaborar mecanismos de avaliação (...) A minha própria formação foi falha nesse sentido e eu sinto falta de mudanças, ainda. (P1)• Acho que a experiência de avaliar se constrói durante a experiência mesmo de ser professor... eu diria que os alunos não estão prontos, pelo que a gente vê nas disciplinas de estágio. A gente sente uma grande dificuldade neles(...) eles não têm o domínio de como avaliar. (P2)• Acredito que a maioria após o estágio acaba aprendendo a avaliar com a prática, mas muitos deles vão simplesmente repetir a forma como foram avaliados. Não são maduros pra encarar a avaliação (...) por exemplo, o aluno nos cobra prova, ele não sente que um trabalho em grupo ou a participação oral em sala pode funcionar como avaliação. (P3)• Nas disciplinas que eu trabalho, de leitura e produção de textos, essas questões mais didáticas, questões de avaliação não entram (...) os alunos só veem essas questões nas disciplinas de prática, mas eu acho que seria importante uma disciplina para discutir avaliação. (P4)• Avalio por meio de provas escritas e pela participação em sala. (P4)

Fonte: Autoria própria.

É possível observar do quadro-síntese que os professores coincidem em seus posicionamentos quanto a relevância do tema para a formação de professores, no entanto, há uma consciência de que a questão da avaliação ainda requer um maior enfrentamento no curso de Letras, seja com a promoção de mais espaço nas disciplinas que compõem o currículo, seja na criação de novos componentes curriculares.



4 Disposições finais

No presente trabalho, nosso objetivo consistiu em promover uma reflexão em torno da formação de professores de língua espanhola, no que concerne tanto à prática de avaliação dos docentes do curso quanto à forma como os alunos estão sendo preparados para avaliar a aprendizagem quando do exercício da docência. Durante a análise da entrevista realizada com os professores participantes da pesquisa, foi-nos possível ter em conta a lacuna ainda existente na preparação desses profissionais, já que consideramos que a avaliação da aprendizagem requer um tratamento aprofundado durante o período de formação do aluno, e não apenas um tema apresentado aos alunos tardiamente durante seu período de estágio.

Outrossim, também consideramos que as práticas avaliativas que o grupo de docentes leva a cabo na graduação ainda carece da inclusão de atividades de auto e heteroavaliação, como também de instrumentos específicos para diferentes formas de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Por fim, destacamos que se pensamos em uma avaliação a serviço das aprendizagens, precisamos fomentar mudanças nas licenciaturas de forma que a pesquisa e a discussão sobre o papel da avaliação da aprendizagem sejam amplamente incentivados entre alunos e professores.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editora, 1993.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 – Brasil, 2010.



BAPTISTA, L. M. T. R.; FERNÁNDEZ, I. G. M. E. *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco Libros, 2010.

BORDÓN, T. *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros, 2006.

_____. Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *Carabela*. Madrid, n.55, p. 5-29, 2004.

DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. In: PAIVA, M.G.G. e BRUGALLI, M. (orgs.). *Avaliação – novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 11-44.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. 15. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

LUCKESI, Cipriano. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, Olenir Maria. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 2006. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão do. *Representação, avaliação e léxico: um olhar sobre o discurso de professores e tutores do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará*. 2012. 228 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PASTOR CESTEROS, S. La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. In: *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación, 2003. p. 503-514. URL: http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/?page_id=12. Acessado em: 03/09/2009.

