



AVALIAÇÃO NO CURSO DE EXTENSÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA: AÇÕES E REFLEXÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

ASSESSMENT IN A SPANISH LANGUAGE EXTENSION COURSE: ACTIONS AND REFLECTIONS OF TEACHER IN INITIAL EDUCATION

¹ Flávia Colen Meniconi, autora;

¹ Sérgio Ifa, coautor;

³ Laurenny Aparecida Lourenço da Silva, coautor.

¹ Fale – UFAL;

² Fale – UFMG.

RESUMO

O foco deste artigo é relatar as primeiras ações e reflexões sobre a experiência de elaboração de avaliações de língua espanhola vivenciada pelos graduandos no Projeto Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas. Discutimos questões relativas à avaliação na formação inicial de professores de espanhol. Acreditamos que a avaliação reflete não só as concepções e crenças construídas em torno do processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas também a prática de sala de aula do professor. Destacamos, como resultados parciais deste trabalho, o avanço dos graduandos, que atuam como docentes em nosso projeto, em relação aos conhecimentos teóricos que norteiam a prática avaliativa processual, assim como a atividade prática de elaboração de avaliações discursivas e comunicativas em língua espanhola. Acreditamos que este avanço seja fruto dos momentos de leitura, discussão, troca de experiências e atividades práticas de análise, elaboração e reelaboração de provas, propiciadas pelas oficinas do projeto.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Avaliação. formação de professores

ABSTRACT

The focus of this article is to report the first actions and reflections on the experience of elaboration of Spanish language assessment experienced by the undergraduates in the Projeto Casas de Cultura no Campus at the Federal University of Alagoas. We discussed issues relating to assessment in the initial Spanish Teacher Education. We believe that the evaluation reflects not only the conceptions and beliefs constructed around the language teaching-learning process, but also the teacher's classroom practice. We highlight, as partial results of this work, the advancement of undergraduate students, who act as teachers in our project, in relation to the theoretical knowledge that guide the procedural assessment practice, as well as the practical activity of preparing discursive and communicative assessment in Spanish. We believe that this advance is the result of the moments of reading, discussion, exchange of experiences and practical activities of analysis, preparation and reelaboration of evidence, provided by the workshops of the project.

Key words: Spanish language. Assessment. teacher education

1 INTRODUÇÃO

Um dos objetivos do curso de Letras/ Espanhol da Universidade Federal de Alagoas é propiciar a formação crítico-reflexiva dos graduandos (FREIRE, 1970; KINCHELOE, 1997; CONTRERAS, 2002; GHEDIN, 2002; PIMENTA, 2002; ZEICHNER, 2003). Em outras palavras, almeja-se que os discentes de Letras possam chegar à compreensão de que a sala de aula é o *locus* para experimentação e investigação e de que o professor é aquele que reflete e busca melhorar os aspectos metodológicos que envolvem o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. Nas palavras de Pimenta,

A superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas (2002, p. 25).

Nessa direção, compreendemos o papel que nós, formadores de professores, temos na construção do processo reflexivo e crítico dos nossos graduandos. Concordamos ainda com Ghedin, quando diz que

A tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de um processo reflexivo-crítico. Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente, caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração. Tal situação impõe e imprime a construção de uma metodologia que possibilite a sua sistematização no espaço do ensino. Formar mentes reflexivas é lançar-se num projeto de inovação que rompe com as formas e modelos tradicionais de educação. (2002, p. 146)

Para cumprir com os objetivos curriculares relacionados à formação teórica e prática de formação para a docência, os graduandos iniciam as disciplinas de Estágio Supervisionado, a partir do 5º período do curso, conforme prescreve a Lei n.º 9.394/96. Apesar de considerarmos um avanço, por parte do Governo, exigir que os alunos iniciem a prática docente a partir da metade do curso, por meio dos Estágios Supervisionados, acreditamos que esta formação deveria começar desde o momento em que o aluno inicia a licenciatura. E, com o intuito de responder a este desafio, o Projeto Casas de Cultura no Campus foi idealizado e implementado na Faculdade de Letras da UFAL. Assim, como ponto de partida, descrevemos o projeto e, em seguida, apresentamos a experiência vivenciada pelos professores em formação inicial¹ em relação às questões teóricas e práticas envolvidas na atividade de elaboração de provas na língua alvo.

¹ Denominamos professor em formação inicial (PFI) aquele graduando pertencente ao Projeto Casas de Cultura no Campus.

2 O Projeto Casas de Cultura no Campus

O projeto de extensão Casas de Cultura no Campus (doravante CCC) é oferecido pela Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex). Nele, são ofertados cursos de idiomas (inglês, espanhol, francês e português) para a comunidade universitária.

O projeto atende à comunidade universitária de baixa renda e estudantes do ensino médio de escolas públicas do entorno do campus da Ufal, em Maceió. As aulas são ministradas nas salas de aula do prédio de Letras no campus universitário, entre 17h10 e 18h50, às terças e quintas, pelos professores em formação inicial. As reuniões didático-pedagógicas acontecem às segundas e quartas, entre 17h10 e 18h50. Temos como objetivos principais: (1) contribuir para a formação cidadã e acadêmica dos alunos de graduação da Universidade Federal de Alagoas, por meio do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira moderna e (2) contribuir para a formação (profissional) crítico-reflexiva do futuro professor de línguas (professores em formação inicial do Projeto). Para este artigo, consideramos apenas os dados referentes ao curso de espanhol.

Somando aos objetivos acima descritos, almejamos ainda a possibilidade de levar os PFI de Língua Espanhola a vivenciarem o espaço de sala de aula e a discutirem aspectos teóricos e metodológicos referentes à prática docente. Para alcançar nossos objetivos, tivemos que observar algumas questões relacionadas, principalmente, com as características de um curso de extensão. Os PFI do projeto são os alunos de Letras, que foram aprovados na seleção. O exame seletivo possui duas etapas: a primeira é uma prova escrita de interpretação de texto, gramática e redação e a segunda, os candidatos ministram uma aula. Após a aprovação na seleção, os PFI começam a participar das atividades do projeto.

Observamos também, em nossa universidade, a carência de cursos de línguas gratuitos à comunidade universitária economicamente menos favorecida. Sendo assim, o graduando de qualquer curso da Universidade, que se interesse por aprender uma das línguas ofertadas pelo projeto, deve se inscrever e respeitar as datas publicadas nos editais semestrais.

Quanto à formação de nossos PFI, realizamos encontros pedagógicos semanais, com o objetivo de discutir aspectos relacionados à prática docente, devidamente articulada com a teoria. São debatidos assuntos referentes à política educacional, às metodologias de ensino e à avaliação. Para o bom andamento dos encontros pedagógicos, abrimos espaço para que as discussões teóricas sejam feitas em forma de conversa, buscando um ambiente mais informal para que todos se sintam à vontade para participar das discussões.

Dessa forma, valorizamos o conhecimento de mundo dos PFI e conhecemos suas principais demandas e dificuldades pedagógicas. Os encontros são fontes de questionamentos e de reflexões e, por isso, aproveitamos também esse espaço para o

levantamento de necessidades, problemas e dificuldades de nossos PFI enquanto professores em formação. Para tanto, fazemos uso também de instrumentos de coleta de dados, tais como: questionários, entrevistas e diários reflexivos e/ou narrativas de suas aulas. Os diários são feitos semanalmente em um grupo virtual que criamos no “Facebook”.

Desde o início do projeto, observamos que muitas questões estavam sendo levantadas pelos PFI com relação às atividades avaliativas, em diferentes aspectos: atividades em sala de aula, produções escritas, oralidade, avaliações bimestrais, entre outras. Ao acompanhar o processo de elaboração de provas, observamos também que as atividades avaliativas não estavam condizentes com as propostas da abordagem comunicativa e do material didático adotados. Todos estes problemas nos fizeram repensar a formação que estávamos ofertando. Refletimos e decidimos por elaborar oficinas voltadas para a discussão teórica sobre avaliação e para atividades práticas que envolviam não apenas análise de provas e testes mas a elaboração de questões discursivas e comunicativas.

3 A AVALIAÇÃO

Consideramos a avaliação como uma atividade de extrema importância no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, pois nos permite acompanhar o processo de construção e internalização de conhecimentos e, ao mesmo tempo, nos alimenta de informações relevantes sobre as habilidades e competências que ainda precisam ser construídas. Segundo Martinez (2004), a avaliação também é necessária por motivos operacionais, já que é uma maneira prática de averiguar as competências que possuem os aprendizes quanto ao uso da língua. A autora enfatiza que “no âmbito do ensino formal de E/L2 [Espanhol com segunda língua] ou E/LE [Espanhol como língua estrangeira] se avaliam os alunos, fundamentalmente, porque é necessário saber o que eles sabem” (2004, p. 983, tradução nossa). Essa informação permitirá tomar decisões, refletir sobre como seguir adiante com o processo de ensino e aprendizagem e analisar o tipo de aproveitamento obtido, com base nos conteúdos distribuídos em currículos ou programas de cursos.

A avaliação foi definida por Tyler (1949) como um processo que tem como objetivo determinar a transformação ocorrida nos alunos, resultante da relação ensino e aprendizagem. Para o autor, a avaliação deveria ter como ponto de partida os objetivos de aprendizagem e verificar, por meio dos resultados obtidos, até que ponto esses objetivos foram alcançados. Entretanto, para Hernández e Picó (2009), essa é uma visão bastante reducionista do papel da avaliação. Os autores argumentam que o processo de ensino e aprendizagem é constituído de mais elementos do que simples objetivos educacionais medíveis e que esse modelo contempla apenas “os efeitos esperados e não os efeitos produzidos” (2009, p. 10, tradução nossa), não levando em consideração o processo.

Segundo Luckesi (2005) é importante que avaliação seja concebida como um processo construtivo e que considere o aprendiz como um ser em constante desenvolvimento e crescimento. Diferentemente dos exames pontuais, classificatórios e seletivos, a avaliação construtiva deve preocupar-se com “o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois” com o aprendiz (LUCKESI, 2005, p. 2). A aprendizagem e o crescimento deverão, assim, guiar os processos avaliativos e as tomadas de decisões rumo ao desenvolvimento e à construção de novos conhecimentos.

A avaliação, concebida como um processo construtivo, não deve, portanto, ficar presa ao controle e à mensuração de resultados. É importante que seja compreendida como um elemento que se relaciona com todo o processo de ensino e aprendizagem, rumo ao desenvolvimento de competências e habilidades para o uso da língua. Bordon (2009) faz uma distinção entre avaliação e exame, argumentando que a avaliação é um processo mais amplo que o exame. Segundo a autora, a avaliação está relacionada com a tomada de decisões, enquanto o exame tem como objetivo classificar o candidato dentro de um determinado nível de proficiência. Entretanto, o exame pode assumir uma característica avaliativa, se os resultados obtidos conduzirem a alguma tomada de decisão. Bordon ainda acrescenta que tanto o ato de avaliar quanto o ato de examinar carregam problemas relacionados à descrição, medição, fiabilidade ou validade.

O principal agente do processo de ensino e aprendizagem é o professor. Quase sempre cabe a ele a função de acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos e criar instrumentos que permitam observar o quê, como e de que forma o conhecimento está sendo construído. É o professor quem também se responsabiliza pela ação de dar um retorno aos seus alunos sobre o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, avaliar as estratégias de aprendizagem que por estes estão sendo utilizadas nesse processo. Segundo Escobar e Nunssbaum (2010), “o ato da avaliação costuma terminar quando o professor-avaliador proporciona ao aluno-avaliado um *feedback* sobre as observações realizadas em forma de qualificação, comentário ou sugestão” (2010, p. 39, tradução nossa). Segundo os autores, é importante que a avaliação não se conclua no retorno dado pelo professor em relação às atividades formais desenvolvidas pelos seus alunos. É fundamental que estes se auto-avaliem e também discutam sobre as atividades desenvolvidas pelo professor. A participação de alunos e professores, no processo de avaliação como um todo, permite ajustar a ação pedagógica e tirar o aluno da posição passiva de receptor de informações para transformá-lo em agente ativo no seu processo de aprendizagem.

As reflexões e tomadas de decisões envolvendo professores e alunos proporcionam um ambiente de aprendizagem mais aberto ao diálogo e menos punitivo. A avaliação, dentro desse contexto, passa a ser um instrumento importante e natural de observação do processo de ensino e aprendizagem e não um mero medidor classificatório.

4 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A AVALIAÇÃO

Nos anos noventa, a abordagem comunicativa passou a ser adotada em grande parte das escolas e centros de idiomas como enfoque pedagógico de trabalho. Começou-se a valorizar o desenvolvimento não só da competência gramatical, mas também das competências sociolinguística, discursiva e estratégica. Mais do que o domínio de regras linguísticas, a didática de ensino de línguas deveria ampliar o seu campo de atuação e trabalhar com os fatores socioculturais da linguagem, textos de diferentes gêneros, orais e escritos, e estratégias comunicativas.

A ampliação de estudos, pesquisas e conceitos no campo da abordagem comunicativa provocou como consequência mudanças na forma de avaliação. Esta, a partir de então, precisou ser ampliada e passou a analisar o processo de ensino e aprendizagem, com base no desenvolvimento das quatro competências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica).

Canale e Swain (1980), na tentativa de dar um cunho mais concreto e pedagógico ao termo de Hymes, ampliaram a competência comunicativa, enfatizando que esta:

[...] refere-se tanto ao conhecimento como à habilidade para utilizar este conhecimento quando se participa de uma comunicação real, incluindo quatro áreas de conhecimento interligadas: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

Competência gramatical. Esta competência está relacionada ao domínio do código lingüístico (verbal ou não-verbal), incluindo características e regras da língua, estando diretamente centrada no conhecimento e na habilidade requeridos para compreender e expressar adequadamente o sentido literal das expressões.

Competência sociolinguística. Este componente inclui regras socioculturais de uso e regras de discurso. A competência sociolinguística procura entender como expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores socioculturais tais como: a situação dos participantes, os propósitos da interação e das normas e convenções de interação.

Competência discursiva. Este tipo de competência está relacionado ao modo em que formas gramaticais e significados são combinados para criar um texto falado ou escrito em diferentes gêneros.

Competência estratégica. Esta competência refere-se ao domínio de estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser utilizadas para compensar tanto falhas na comunicação quanto favorecer a sua efetividade.

(CANALE, M.; SWAIN, M., 1980, p. 29-30, tradução nossa).²

² Texto original no español: se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real. (...) la competencia comunicativa propuesto aquí incluye a grandes rasgos cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica." Competencia gramatical. Esta competencia está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones. (...) Competencia sociolingüística. este componente incluye reglas socioculturales de uso y reglas de discurso. La competencia sociolingüística se ocupa de en que medida las expresiones son producidas

Não basta, portanto, avaliar a aplicação de regras gramaticais. O aluno precisa demonstrar que sabe usar a língua que está aprendendo, em diferentes situações comunicativas. O professor, por sua vez, precisa criar avaliações a partir de materiais que propiciem o uso da língua em situações similares às da vida cotidiana. As questões com lacunas, palavras desordenadas, verbos para serem conjugados precisam ceder lugar a questões (mais) criativas, que possibilitem ao aluno escolher as estruturas que deseja usar, de acordo com as suas intenções comunicativas.

Segundo Abadia (2000), um dos principais objetivos da abordagem comunicativa é propiciar o desenvolvimento das habilidades interpretativas (ler e escutar) e expressivas (falar e escrever) na língua que se aprende. Esse argumento justifica e enfatiza o fato de que a avaliação não pode restringir-se apenas ao aspecto gramatical da língua. É preciso que contemple também outras habilidades e competências. São importantes não só a capacidade de ler, compreender textos e utilizar adequadamente as regras da língua, mas também a habilidade de entender e fazer-se entender, em diferentes contextos e situações comunicativas.

Esses são os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho com o ensino de línguas desenvolvido pelos PFI e as atividades avaliativas que idealizamos para o projeto. A seguir, descrevemos o trabalho com a avaliação desenvolvido nas turmas de Espanhol do Projeto Casas de Cultura no Campus.

4.1 A avaliação de Língua Espanhola no projeto Casas de Cultura no Campus

No projeto CCC, trabalhamos com materiais didáticos de cunho comunicativo, mas percebemos uma grande dificuldade, por parte dos PFI, em relação à elaboração de provas condizentes com esse enfoque metodológico. De um modo geral, as provas estavam sendo elaboradas com questões predominantemente gramaticais e estruturais, o que vai de encontro às propostas comunicativas de ensino de línguas estrangeiras, concretizadas nos livros didáticos adotados. Nesse sentido, para que as avaliações refletissem a proposta de ensino de línguas adotada no projeto, seria necessário que os PFI produzissem questões que trabalhassem não só as regras gramaticais, mas também as competências sociolinguística, discursiva e estratégica. Diante desse desafio, a solução que encontramos foi a de oferecer

y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción. (...) Competencia discursiva. Este tipo de competencia está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros. (...) Competencia estratégica. Esta competencia se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación y (b) favorecer la efectividad de la comunicación.” (CANALE, M.; SWAIN, M., 1980, p. 29-30)

oficinas que vinculassem os aspectos teóricos da competência comunicativa à prática de elaboração de questões.

As oficinas contemplaram as seguintes discussões: avaliação enquanto produto e processo, a avaliação construtiva, o papel do professor e do aluno no processo avaliativo, a correção em língua estrangeira, entre outros. Mais especificamente, os textos que nortearam as oficinas foram: 1- *Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas* (BORDON, 2008); 2- *Evaluación y niveles de competencia comunicativa* (BORDON, 2009); 3- *Avaliação da aprendizagem: visão geral* (LUCKESI, 2005).

Nas discussões teóricas sobre os textos, os PFI discorreram sobre como haviam sido tradicionalmente avaliados em sua trajetória escolar; como percebiam a importância da participação dos professores e alunos no processo de avaliação; como sentiam dificuldades em avaliar de forma construtiva. Como resultado, foi proposta a criação conjunta (coordenadora e PFI) de critérios para elaboração e correção de questões e avaliação da produção oral.

Em um segundo momento, solicitamos aos PFI que analisassem um corpus de provas de língua espanhola elaborado por antigos PFI do projeto. O objetivo da atividade foi levá-los a identificar questões que iam de encontro com os pressupostos teóricos da avaliação como processo e da abordagem comunicativa. Durante essa etapa, os PFI argumentaram que nunca haviam refletido sobre esses pontos e que os consideravam fundamentais para a formação dos professores. Segundo os PFI, discutir sobre os processos avaliativos e, ao mesmo tempo, analisar provas e questões foi de fundamental importância pois orientou-os para uma prática de elaboração de avaliações mais consciente e significativa.

Em um terceiro momento, solicitamos aos alunos que pesquisassem e levassem textos autênticos (notícias, contos, propagandas, charges etc) para a aula. O objetivo da atividade foi o de utilizar materiais disponíveis e encontrados no nosso cotidiano para a formulação de questões de compreensão, produção de textos e gramática. A oficina propiciou momentos para elaborar questões, dialogar sobre processo de produção de avaliações, trocar informações e (re) construir questões para torná-las discursivas e comunicativas.

Durante a oficina, os PFI elaboraram, em duplas, avaliações com questões de compreensão, produção de textos e gramática. No que diz respeito ao aspecto gramatical, os PFI apresentaram dificuldades em relação à criação de questões que contemplassem o uso da língua, em diferentes situações comunicativas. Todas as questões elaboradas trabalhavam a gramática de forma estrutural, como, por exemplo, os exercícios em que há espaços em branco para serem completados com a conjugação verbal correta. Tais exercícios são descontextualizados e desfavorecem a comunicação.

Assim que os PFI elaboraram suas primeiras provas comunicativas, sentamos com as duplas para conversar sobre os problemas observados na formulação das questões

estruturais e solicitamos ajustes nas que estavam nada ou pouco comunicativas. Solicitamos ainda que apontassem as habilidades e competências que pretendiam avaliar em cada questão. O objetivo dessa vez foi averiguar se as questões seriam mais diversificadas e comunicativas, após refacção.

Para ilustrar o processo formativo dos PFI sobre avaliação, interpretamos, a seguir, a evolução identificada em relação às questões formuladas por eles. Essa análise se restringe às de cunho gramatical porque foi o aspecto mais desafiador para coordenadores e PFI. Nas primeiras provas analisadas, houve o predomínio de questões estruturais com conjugação de verbos, conforme o exemplo a seguir:

Exemplo 1:

CUESTIÓN 07 - Completa las alternativas con los verbos en gerundio.

- a) Cuando Roberto estaba _____ (hacer) la prueba sintió un dolor muy fuerte en la cabeza. Su madre llamó al médico que estaba _____ (estudiar) sobre los problemas del estrés en la juventud.
- b) La semana pasada, cuando yo estaba _____ (correr) en la acera, escuché una señora _____ (gritar) por ayuda.
- c) El año pasado cuando estaba _____ (vivir) en Madrid conocí una chica muy interesante en una reunión. Ella estaba _____ (hablar) sobre los cambios del cuerpo frente a una situación novedosa.
- d) Clara estaba _____ (relacionarse) con un chico muy nervioso. Todo el tiempo él estaba _____ (pelear) con ella.

Nesse tipo de questão, cobra-se o conhecimento das regras de conjugação de verbos regulares e irregulares no gerúndio. As alternativas estão compostas de frases descontextualizadas. Nenhum tipo de gênero textual é trabalhado. Nota-se que a preocupação é unicamente com a forma, ou seja, com a estrutura linguística correta e não com o uso comunicativo da língua, em contextos reais, por exemplo. A questão não propõe a produção de frases ou enunciados contextualizados segundo o que dizer, a quem e como, de forma apropriada, em uma determinada situação comunicativa (Hymes, 1995). O único desafio proposto é o de escrever os verbos conjugados corretamente, dentro dos espaços vazios.

Exemplo 2:

CUESTIÓN 05- Marca la opción en que el verbo destacado **NO** está en el **PASADO**.

- a) "...**descubrió** a un muchacho de su estatura que era en todo exacto a él..."
- b) "... -¡Si que es casualidad! -**dijo** el príncipe"
- c) "...cuando **estalló** la guerra con el país vecino"
- d) "...llevado del amor a su patria, **se alista** en el ejército."

No exemplo 2, é também cobrado o conhecimento das regras de conjugação dos verbos no passado e o reconhecimento da única frase cujo verbo está em outro tempo. Uma vez mais, esse é um tipo de questão que se preocupa apenas com estrutura linguística correta e não com o uso da língua em situações comunicativas concretas. Da mesma forma que a questão anterior, as alternativas estão compostas de frases fragmentadas, extraídas de um contexto discursivo mais amplo, e, além disso, não pertencem a nenhum gênero textual.

Esses dois tipos de questões predominaram nas primeiras provas elaboradas pelos PFI. Após o aprofundamento das leituras teóricas e das discussões sobre avaliação, na perspectiva estrutural e comunicativa, os PFI foram desafiados a transformarem as questões estruturais, anteriormente produzidas, em questões comunicativas. Essa foi a tarefa mais desafiadora da oficina, já que o trabalho prático de criação de avaliações comunicativas requereu uma mudança de conceito em relação aos objetivos das questões criadas, norteadas pelas perguntas: 1- O que pretendemos avaliar?; 2- Com qual objetivo?; 3- Que resultados gostaríamos de alcançar? Nesse momento, refletimos sobre as questões exclusivamente gramaticais que foram elaboradas e, ao mesmo tempo, pensamos em uma maneira de cobrar as estruturas linguísticas a partir de avaliações que exigissem o uso da língua orientada por uma perspectiva mais discursiva. Como exemplo desse tipo de questão, destacamos o enunciado produzido por um dos PFI do projeto:

Exemplo 3

CUESTIÓN 01- Crea un diálogo en el que invitas a una amiga a ir al cine. Ten en cuenta que la película va a empezar dentro de una hora y que tenéis poco tiempo para decidirlo todo. Llámala por teléfono y pregúntale, entre otras cosas, sobre lo que está haciendo en aquel momento. Aprovecha y pregúntale también sobre qué estarán haciendo algunos de los amigos que tenéis en común, para que podáis invitarlos

A referida questão requer do aluno a criação de um texto do gênero "diálogo" que, por sua vez, corresponde a uma situação comunicativa concreta e está presente em quase todos

os momentos de nossas vidas. É um gênero vivo e real. A questão exige o emprego da habilidade de planejar o discurso, imaginar a situação comunicativa e escolher os enunciados do texto a ser produzido, assim como o fazemos em diferentes situações do cotidiano.

O conteúdo relativo aos verbos no gerúndio está sendo solicitado de forma diferente da questão anterior. As frases e os verbos não estão determinados previamente e não há lacunas a serem preenchidas. Sob esse enfoque de trabalho, a escolha das estruturas linguísticas e o planejamento do discurso ficam, portanto, a cargo do aluno. Assim sendo, a questão proposta está mais adequada aos objetivos comunicativos, uma vez que requisita a capacidade de planejamento e criação do discurso, através do uso contextualizado da língua.

No exemplo 4, a seguir, apresentamos a reformulação do exemplo 2 (acima) em que o uso dos verbos no tempo passado estava descontextualizado. Desta vez, a dupla que elaborou levou em consideração a necessidade de comunicação e o uso correto do tempo verbal e os marcadores de discursos.

Exemplo 4

Mira la foto que sigue e imagina cómo Ana conoció a Manuel. Escribe la historia de la pareja, empleando, por lo menos, 3 marcadores temporales y 4 verbos de la caja en pretérito. (de 60 a 80 palabras)



Marcadores temporales: una vez / un día / el año pasado / siempre / casi siempre / a menudo / todos los días / aquel día.

Verbos: estar / dar / ser / tener /

Apesar de a questão não apresentar frases soltas e isoladas para serem completadas com verbos no passado e nem solicita a identificação de verbos conjugados corretamente em enunciados artificiais, ela pode ser considerada pouco controlada³, pois exige dos alunos a escolha de verbos e marcadores temporais a partir de um número limitado de possibilidades. Uma questão comunicativa seria aquela que não imporia restrição ou limitação de palavras, tempos verbais ou marcadores de discursos. Entretanto, salientamos que a questão deixa de ser exclusivamente estrutural na medida em que desafia o aluno a demonstrar o conhecimento

³ Segundo Abadía, na abordagem comunicativa, a sequência das atividades de aprendizagem está definida pelo critério de controle: do mais controlado, ao semi-controlado e, finalmente, ao mais livre (2000, p. 98). A compreensão é a de que quanto mais controlada for a questão, menos comunicativa ela será. Nesse contexto, a gramática será apresentada com a finalidade de fornecer os elementos linguísticos necessários para se alcançar a comunicação efetiva.

em relação à utilização de diferentes elementos linguísticos para a produção do discurso narrativo.

Narração de fatos e situações em diversos contextos é também um tipo textual muito presente em nossas vidas. O aluno é convidado a escolher, entre as estruturas gramaticais apresentadas, as que se adéquam mais ao seu discurso e propósito comunicativo. Além disso, a questão ainda lhe permite usar outros tipos de estruturas linguísticas e discursivas na criação do texto. Nesse sentido, o interesse central é avaliar se os verbos irregulares no passado e os marcadores temporais serão usados adequadamente na produção do discurso. Para tanto, é preciso que os alunos conheçam tanto as regras linguísticas quanto as regras de uso dos verbos no passado e de outras estruturas empregadas na elaboração do texto narrativo.

Os dois últimos tipos de questões citados comprovam que a reflexão teórica aliada à atividade prática é de extrema importância para a formação de professores porque os PFI foram desafiados a analisar diferentes tipos de provas e criar questões comunicativas. Essa atividade prática foi acompanhada do trabalho cuidadoso de leitura, reflexão e discussão teórica sobre o tema da avaliação, em seus diversos aspectos. Acreditamos que os PFI conseguiram transformar a sua prática de produção de questões no momento em que entenderam melhor as propostas da abordagem comunicativa e aliaram a atividade reflexiva à atividade prática. Tal mudança de postura e concepção em relação à avaliação comunicativa foi fortemente influenciada pela construção de conhecimento compartilhada por meio da interação entre a professora coordenadora, os PFI e o material teórico disponibilizado para leitura, e da discussão e reflexão sobre a prática de produção de avaliação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste artigo, relatar o desenvolvimento, no Projeto de Extensão Casas de Cultura no Campus, de uma proposta de formação crítica e reflexiva aliada ao objetivo de oportunizar ao PFI a vivência do espaço da sala de aula como professor-pesquisador sobre um tema muito caro para o processo ensino e aprendizagem: a avaliação.

Evidenciamos que podemos trabalhar a formação de professores por meio dos encontros voltados para a preparação das aulas e compartilhamento das reflexões após aulas ministradas. Sublinhamos, portanto, a importância do *como* trabalhar o conteúdo linguístico da Língua Espanhola, bem como a conscientização do seu uso em diferentes contextos cotidianos. Ao promover o ensino-aprendizagem de novos saberes e competências a partir das realidades em que os graduandos irão enfrentar futuramente, queremos enfatizar que o desenvolvimento do profissional docente que almejamos requer um diálogo incessante entre *o que se ensina, como se ensina e por que se ensina* a Língua Espanhola no nosso contexto sócio-histórico.

Acreditamos que a análise da tarefa que realizamos e apresentamos neste artigo demonstra uma etapa nesse continuum chamado “formação de professores crítico-reflexivos”. Revelou que nós professores formadores e os professores em formação inicial estamos nos desenvolvendo para que as avaliações possam contemplar não apenas o processo e o produto, mas também, e principalmente, uma visão mais ampla do que é aprender a língua espanhola e o porquê da sua importância na formação do cidadão atual.

Estamos cientes de que o trabalho apenas começou, pois, mais uma vez concordamos com Ghedin (2002, p. 142) quando sabiamente diz que:

No processo de construção de conhecimento amadurecemos com os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros. Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodação. Ao contrário, deve gerar uma desinstalação, um choque no real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos. Isto porque o conhecimento que acomoda não é conhecimento no sentido filosófico, mas alienação e ideologia. Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo.

O conhecimento construído até então nos desinstalou e nos inquietou de tal forma que buscamos outras possibilidades de enxergar e entender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para o nosso contexto por via de outras lentes.

REFERÊNCIAS

Um dos objetivos do curso de Letras/ Espanhol da Universidade Federal de Alagoas é propiciar a formação crítico-reflexiva dos graduandos (FREIRE, 1970; KINCHELOE, 1997; CONTRERAS, 2002; GHEDIN, 2002; PIMENTA, 2002; ZEICHNER, 2003). Em outras palavras, almeja-se que os discentes de Letras possam chegar à compreensão de que a sala de aula é o *locus* para experimentação e investigação e de que o professor é aquele que reflete e busca melhorar os aspectos metodológicos que envolvem o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. Nas palavras de Pimenta,

A superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas (2002, p. 25).

Nessa direção, compreendemos o papel que nós, formadores de professores, temos na construção do processo reflexivo e crítico dos nossos graduandos. Concordamos ainda com Ghedin, quando diz que

A tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de um processo reflexivo-crítico. Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente, caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração. Tal situação impõe e imprime a construção de uma metodologia que possibilite a sua sistematização no espaço do ensino. Formar mentes reflexivas é lançar-se num projeto de inovação que rompe com as formas e modelos tradicionais de educação. (2002, p. 146)

Para cumprir com os objetivos curriculares relacionados à formação teórica e prática de formação para a docência, os graduandos iniciam as disciplinas de Estágio Supervisionado, a partir do 5º período do curso, conforme prescreve a Lei n.º 9.394/96. Apesar de considerarmos um avanço, por parte do Governo, exigir que os alunos iniciem a prática docente a partir da metade do curso, por meio dos Estágios Supervisionados, acreditamos que esta formação deveria começar desde o momento em que o aluno inicia a licenciatura. E, com o intuito de responder a este desafio, o Projeto Casas de Cultura no Campus foi idealizado e implementado na Faculdade de Letras da UFAL. Assim, como ponto de partida, descrevemos o projeto e, em seguida, apresentamos a experiência vivenciada pelos professores em formação inicial⁴ em relação às questões teóricas e práticas envolvidas na atividade de elaboração de provas na língua alvo.

O PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS

O projeto de extensão Casas de Cultura no Campus (doravante CCC) é oferecido pela Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex). Nele, são ofertados cursos de idiomas (inglês, espanhol, francês e português) para a comunidade universitária.

O projeto atende à comunidade universitária de baixa renda e estudantes do ensino médio de escolas públicas do entorno do campus da Ufal, em Maceió. As aulas são ministradas nas salas de aula do prédio de Letras no campus universitário, entre 17h10 e 18h50, às terças e quintas, pelos professores em formação inicial. As reuniões didático-pedagógicas acontecem às

⁴ Denominamos professor em formação inicial (PFI) aquele graduando pertencente ao Projeto Casas de Cultura no Campus.

segundas e quartas, entre 17h10 e 18h50. Temos como objetivos principais: (1) contribuir para a formação cidadã e acadêmica dos alunos de graduação da Universidade Federal de Alagoas, por meio do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira moderna e (2) contribuir para a formação (profissional) crítico-reflexiva do futuro professor de línguas (professores em formação inicial do Projeto). Para este artigo, consideramos apenas os dados referentes ao curso de espanhol.

Somando aos objetivos acima descritos, almejamos ainda a possibilidade de levar os PFI de Língua Espanhola a vivenciarem o espaço de sala de aula e a discutirem aspectos teóricos e metodológicos referentes à prática docente. Para alcançar nossos objetivos, tivemos que observar algumas questões relacionadas, principalmente, com as características de um curso de extensão. Os PFI do projeto são os alunos de Letras, que foram aprovados na seleção. O exame seletivo possui duas etapas: a primeira é uma prova escrita de interpretação de texto, gramática e redação e a segunda, os candidatos ministram uma aula. Após a aprovação na seleção, os PFI começam a participar das atividades do projeto.

Observamos também, em nossa universidade, a carência de cursos de línguas gratuitos à comunidade universitária economicamente menos favorecida. Sendo assim, o graduando de qualquer curso da Universidade, que se interesse por aprender uma das línguas ofertadas pelo projeto, deve se inscrever e respeitar as datas publicadas nos editais semestrais.

Quanto à formação de nossos PFI, realizamos encontros pedagógicos semanais, com o objetivo de discutir aspectos relacionados à prática docente, devidamente articulada com a teoria. São debatidos assuntos referentes à política educacional, às metodologias de ensino e à avaliação. Para o bom andamento dos encontros pedagógicos, abrimos espaço para que as discussões teóricas sejam feitas em forma de conversa, buscando um ambiente mais informal para que todos se sintam à vontade para participar das discussões.

Dessa forma, valorizamos o conhecimento de mundo dos PFI e conhecemos suas principais demandas e dificuldades pedagógicas. Os encontros são fontes de questionamentos e de reflexões e, por isso, aproveitamos também esse espaço para o levantamento de necessidades, problemas e dificuldades de nossos PFI enquanto professores em formação. Para tanto, fazemos uso também de instrumentos de coleta de dados, tais como: questionários, entrevistas e diários reflexivos e/ou narrativas de suas aulas. Os diários são feitos semanalmente em um grupo virtual que criamos no “Facebook”.

Desde o início do projeto, observamos que muitas questões estavam sendo levantadas pelos PFI com relação às atividades avaliativas, em diferentes aspectos: atividades em sala de aula, produções escritas, oralidade, avaliações bimestrais, entre outras. Ao acompanhar o processo de elaboração de provas, observamos também que as atividades avaliativas não

estavam condizentes com as propostas da abordagem comunicativa e do material didático adotados. Todos estes problemas nos fizeram repensar a formação que estávamos ofertando. Refletimos e decidimos por elaborar oficinas voltadas para a discussão teórica sobre avaliação e para atividades práticas que envolviam não apenas análise de provas e testes mas a elaboração de questões discursivas e comunicativas.

A AVALIAÇÃO

Consideramos a avaliação como uma atividade de extrema importância no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, pois nos permite acompanhar o processo de construção e internalização de conhecimentos e, ao mesmo tempo, nos alimenta de informações relevantes sobre as habilidades e competências que ainda precisam ser construídas. Segundo Martinez (2004), a avaliação também é necessária por motivos operacionais, já que é uma maneira prática de averiguar as competências que possuem os aprendizes quanto ao uso da língua. A autora enfatiza que “no âmbito do ensino formal de E/L2 [Espanhol com segunda língua] ou E/LE [Espanhol como língua estrangeira] se avaliam os alunos, fundamentalmente, porque é necessário saber o que eles sabem” (2004, p. 983, tradução nossa). Essa informação permitirá tomar decisões, refletir sobre como seguir adiante com o processo de ensino e aprendizagem e analisar o tipo de aproveitamento obtido, com base nos conteúdos distribuídos em currículos ou programas de cursos.

A avaliação foi definida por Tyler (1949) como um processo que tem como objetivo determinar a transformação ocorrida nos alunos, resultante da relação ensino e aprendizagem. Para o autor, a avaliação deveria ter como ponto de partida os objetivos de aprendizagem e verificar, por meio dos resultados obtidos, até que ponto esses objetivos foram alcançados. Entretanto, para Hernández e Picó (2009), essa é uma visão bastante reducionista do papel da avaliação. Os autores argumentam que o processo de ensino e aprendizagem é constituído de mais elementos do que simples objetivos educacionais medíveis e que esse modelo contempla apenas “os efeitos esperados e não os efeitos produzidos” (2009, p. 10, tradução nossa), não levando em consideração o processo.

Segundo Luckesi (2005) é importante que avaliação seja concebida como um processo construtivo e que considere o aprendiz como um ser em constante desenvolvimento e crescimento. Diferentemente dos exames pontuais, classificatórios e seletivos, a avaliação construtiva deve preocupar-se com “o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois” com o aprendiz (LUCKESI, 2005, p. 2). A aprendizagem e o

crescimento deverão, assim, guiar os processos avaliativos e as tomadas de decisões rumo ao desenvolvimento e à construção de novos conhecimentos.

A avaliação, concebida como um processo construtivo, não deve, portanto, ficar presa ao controle e à mensuração de resultados. É importante que seja compreendida como um elemento que se relaciona com todo o processo de ensino e aprendizagem, rumo ao desenvolvimento de competências e habilidades para o uso da língua. Bordon (2009) faz uma distinção entre avaliação e exame, argumentando que a avaliação é um processo mais amplo que o exame. Segundo a autora, a avaliação está relacionada com a tomada de decisões, enquanto o exame tem como objetivo classificar o candidato dentro de um determinado nível de proficiência. Entretanto, o exame pode assumir uma característica avaliativa, se os resultados obtidos conduzirem a alguma tomada de decisão. Bordon ainda acrescenta que tanto o ato de avaliar quanto o ato de examinar carregam problemas relacionados à descrição, medição, fiabilidade ou validade.

O principal agente do processo de ensino e aprendizagem é o professor. Quase sempre cabe a ele a função de acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos e criar instrumentos que permitam observar o quê, como e de que forma o conhecimento está sendo construído. É o professor quem também se responsabiliza pela ação de dar um retorno aos seus alunos sobre o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, avaliar as estratégias de aprendizagem que por estes estão sendo utilizadas nesse processo. Segundo Escobar e Nunssbaum (2010), “o ato da avaliação costuma terminar quando o professor-avaliador proporciona ao aluno-avaliado um *feedback* sobre as observações realizadas em forma de qualificação, comentário ou sugestão” (2010, p. 39, tradução nossa). Segundo os autores, é importante que a avaliação não se conclua no retorno dado pelo professor em relação às atividades formais desenvolvidas pelos seus alunos. É fundamental que estes se auto-avaliem e também discutam sobre as atividades desenvolvidas pelo professor. A participação de alunos e professores, no processo de avaliação como um todo, permite ajustar a ação pedagógica e tirar o aluno da posição passiva de receptor de informações para transformá-lo em agente ativo no seu processo de aprendizagem.

As reflexões e tomadas de decisões envolvendo professores e alunos proporcionam um ambiente de aprendizagem mais aberto ao diálogo e menos punitivo. A avaliação, dentro desse contexto, passa a ser um instrumento importante e natural de observação do processo de ensino e aprendizagem e não um mero medidor classificatório.

A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A AVALIAÇÃO

Nos anos noventa, a abordagem comunicativa passou a ser adotada em grande parte das escolas e centros de idiomas como enfoque pedagógico de trabalho. Começou-se a valorizar o desenvolvimento não só da competência gramatical, mas também das competências sociolingüística, discursiva e estratégica. Mais do que o domínio de regras linguísticas, a didática de ensino de línguas deveria ampliar o seu campo de atuação e trabalhar com os fatores socioculturais da linguagem, textos de diferentes gêneros, orais e escritos, e estratégias comunicativas.

A ampliação de estudos, pesquisas e conceitos no campo da abordagem comunicativa provocou como consequência mudanças na forma de avaliação. Esta, a partir de então, precisou ser ampliada e passou a analisar o processo de ensino e aprendizagem, com base no desenvolvimento das quatro competências (gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica).

Canale e Swain (1980), na tentativa de dar um cunho mais concreto e pedagógico ao termo de Hymes, ampliaram a competência comunicativa, enfatizando que esta:

[...] refere-se tanto ao conhecimento como à habilidade para utilizar este conhecimento quando se participa de uma comunicação real, incluindo quatro áreas de conhecimento interligadas: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica.

- Competência gramatical. Esta competência está relacionada ao domínio do código lingüístico (verbal ou não-verbal), incluindo características e regras da língua, estando diretamente centrada no conhecimento e na habilidade requeridos para compreender e expressar adequadamente o sentido literal das expressões.
- Competência sociolingüística. Este componente inclui regras socioculturais de uso e regras de discurso. A competência sociolingüística procura entender como expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolingüísticos, dependendo de fatores socioculturais tais como: a situação dos participantes, os propósitos da interação e das normas e convenções de interação.
- Competência discursiva. Este tipo de competência está relacionado ao modo em que formas gramaticais e significados são combinados para criar um texto falado ou escrito em diferentes gêneros.
- Competência estratégica. Esta competência refere-se ao domínio de estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser utilizadas para compensar tanto falhas na comunicação quanto favorecer a sua efetividade. (CANALE, M.; SWAIN, M., 1980, p. 29-30, tradução nossa).⁵

⁵ Texto original no espanhol: se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real. (...) la competencia comunicativa propuesto aquí incluye a grandes rasgos cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica." Competencia gramatical. Esta competencia está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones. (...) Competencia sociolingüística. este componente incluye reglas socioculturales de uso y reglas de discurso. La competencia sociolingüística se ocupa de en que medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción. (...) Competencia discursiva. Este tipo de competencia está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto hablado o escrito en diferentes géneros. (...) Competencia estratégica. Esta competencia se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación y (b) favorecer la efectividad de la comunicación." (CANALE, M.; SWAIN, M., 1980, p. 29-30)

Não basta, portanto, avaliar a aplicação de regras gramaticais. O aluno precisa demonstrar que sabe usar a língua que está aprendendo, em diferentes situações comunicativas. O professor, por sua vez, precisa criar avaliações a partir de materiais que propiciem o uso da língua em situações similares às da vida cotidiana. As questões com lacunas, palavras desordenadas, verbos para serem conjugados precisam ceder lugar a questões (mais) criativas, que possibilitem ao aluno escolher as estruturas que deseja usar, de acordo com as suas intenções comunicativas.

Segundo Abadia (2000), um dos principais objetivos da abordagem comunicativa é propiciar o desenvolvimento das habilidades interpretativas (ler e escutar) e expressivas (falar e escrever) na língua que se aprende. Esse argumento justifica e enfatiza o fato de que a avaliação não pode restringir-se apenas ao aspecto gramatical da língua. É preciso que contemple também outras habilidades e competências. São importantes não só a capacidade de ler, compreender textos e utilizar adequadamente as regras da língua, mas também a habilidade de entender e fazer-se entender, em diferentes contextos e situações comunicativas.

Esses são os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho com o ensino de línguas desenvolvido pelos PFI e as atividades avaliativas que idealizamos para o projeto. A seguir, descrevemos o trabalho com a avaliação desenvolvido nas turmas de Espanhol do Projeto Casas de Cultura no Campus.

A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS

No projeto CCC, trabalhamos com materiais didáticos de cunho comunicativo, mas percebemos uma grande dificuldade, por parte dos PFI, em relação à elaboração de provas condizentes com esse enfoque metodológico. De um modo geral, as provas estavam sendo elaboradas com questões predominantemente gramaticais e estruturais, o que vai de encontro às propostas comunicativas de ensino de línguas estrangeiras, concretizadas nos livros didáticos adotados. Nesse sentido, para que as avaliações refletissem a proposta de ensino de línguas adotada no projeto, seria necessário que os PFI produzissem questões que trabalhassem não só as regras gramaticais, mas também as competências sociolinguística, discursiva e estratégica. Diante desse desafio, a solução que encontramos foi a de oferecer oficinas que vinculassem os aspectos teóricos da competência comunicativa à prática de elaboração de questões.

As oficinas contemplaram as seguintes discussões: avaliação enquanto produto e processo, a avaliação construtiva, o papel do professor e do aluno no processo avaliativo, a correção em língua estrangeira, entre outros. Mais especificamente, os textos que nortearam as oficinas foram: 1- *Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas* (BORDON, 2008); 2- *Evaluación y niveles de competencia comunicativa* (BORDON, 2009); 3- Avaliação da aprendizagem: visão geral (LUCKESI, 2005).

Nas discussões teóricas sobre os textos, os PFI discorreram sobre como haviam sido tradicionalmente avaliados em sua trajetória escolar; como percebiam a importância da participação dos professores e alunos no processo de avaliação; como sentiam dificuldades em avaliar de forma construtiva. Como resultado, foi proposta a criação conjunta (coordenadora e PFI) de critérios para elaboração e correção de questões e avaliação da produção oral.

Em um segundo momento, solicitamos aos PFI que analisassem um corpus de provas de língua espanhola elaborado por antigos PFI do projeto. O objetivo da atividade foi levá-los a identificar questões que iam de encontro com os pressupostos teóricos da avaliação como

proceso e da abordagem comunicativa. Durante essa etapa, os PFI argumentaram que nunca haviam refletido sobre esses pontos e que os consideravam fundamentais para a formação dos professores. Segundo os PFI, discutir sobre os processos avaliativos e, ao mesmo tempo, analisar provas e questões foi de fundamental importância pois orientou-os para uma prática de elaboração de avaliações mais consciente e significativa.

Em um terceiro momento, solicitamos aos alunos que pesquisassem e levassem textos autênticos (noticias, contos, propagandas, charges etc) para a aula. O objetivo da atividade foi o de utilizar materiais disponíveis e encontrados no nosso cotidiano para a formulação de questões de compreensão, produção de textos e gramática. A oficina propiciou momentos para elaborar questões, dialogar sobre processo de produção de avaliações, trocar informações e (re) construir questões para torná-las discursivas e comunicativas.

Durante a oficina, os PFI elaboraram, em duplas, avaliações com questões de compreensão, produção de textos e gramática. No que diz respeito ao aspecto gramatical, os PFI apresentaram dificuldades em relação à criação de questões que contemplassem o uso da língua, em diferentes situações comunicativas. Todas as questões elaboradas trabalhavam a gramática de forma estrutural, como, por exemplo, os exercícios em que há espaços em branco para serem completados com a conjugação verbal correta. Tais exercícios são descontextualizados e desfavorecem a comunicação.

Assim que os PFI elaboraram suas primeiras provas comunicativas, sentamos com as duplas para conversar sobre os problemas observados na formulação das questões estruturais e solicitamos ajustes nas que estavam nada ou pouco comunicativas. Solicitamos ainda que apontassem as habilidades e competências que pretendiam avaliar em cada questão. O objetivo dessa vez foi averiguar se as questões seriam mais diversificadas e comunicativas, após refacção.

Para ilustrar o processo formativo dos PFI sobre avaliação, interpretamos, a seguir, a evolução identificada em relação às questões formuladas por eles. Essa análise se restringe à de cunho gramatical porque foi o aspecto mais desafiador para coordenadores e PFI. Nas primeiras provas analisadas, houve o predomínio de questões estruturais com conjugação de verbos, conforme o exemplo a seguir:

Exemplo 1:

CUESTIÓN 07 - Completa las alternativas con los verbos en **gerundio**.

- e) Cuando Roberto estaba _____ (hacer) la prueba sintió un dolor muy fuerte en la cabeza. Su madre llamó al médico que estaba _____ (estudiar) sobre los problemas del estrés en la juventud.
- f) La semana pasada, cuando yo estaba _____ (correr) en la acera, escuché una señora _____ (gritar) por ayuda.
- g) El año pasado cuando estaba _____ (vivir) en Madrid conocí una chica muy interesante en una reunión. Ella estaba _____ (hablar) sobre los cambios del cuerpo frente a una situación novedosa.
- h) Clara estaba _____ (relacionarse) con un chico muy nervioso. Todo el

Nesse tipo de questão, cobra-se o conhecimento das regras de conjugação de verbos regulares e irregulares no gerúndio. As alternativas estão compostas de frases descontextualizadas. Nenhum tipo de gênero textual é trabalhado. Nota-se que a preocupação é unicamente com a forma, ou seja, com a estrutura linguística correta e não com o uso comunicativo da língua, em contextos reais, por exemplo. A questão não propõe a produção de frases ou enunciados contextualizados segundo o que dizer, a quem e como, de forma apropriada, em uma determinada situação comunicativa (Hymes, 1995). O único desafio proposto é o de escrever os verbos conjugados corretamente, dentro dos espaços vazios.

Exemplo 2:

CUESTIÓN 05- Marca la opción en que el verbo destacado **NO** está en el **PASADO**.

a) “...**descubrió** a un muchacho de su estatura que era en todo exacto a él...”

b) “... -¡Si que es casualidad! -**dijo** el príncipe”

c) “... cuando estalló la guerra con el país vecino”

No exemplo 2, é também cobrado o conhecimento das regras de conjugação dos verbos no passado e o reconhecimento da única frase cujo verbo está em outro tempo. Uma vez mais, esse é um tipo de questão que se preocupa apenas com estrutura linguística correta e não com o uso da língua em situações comunicativas concretas. Da mesma forma que a questão anterior, as alternativas estão compostas de frases fragmentadas, extraídas de um contexto discursivo mais amplo, e, além disso, não pertencem a nenhum gênero textual.

Esses dois tipos de questões predominaram nas primeiras provas elaboradas pelos PFI. Após o aprofundamento das leituras teóricas e das discussões sobre avaliação, na perspectiva estrutural e comunicativa, os PFI foram desafiados a transformarem as questões estruturais,

anteriormente produzidas, em questões comunicativas. Essa foi a tarefa mais desafiadora da oficina, já que o trabalho prático de criação de avaliações comunicativas requereu uma mudança de conceito em relação aos objetivos das questões criadas, norteadas pelas perguntas: 1- O que pretendemos avaliar?; 2- Com qual objetivo?; 3- Que resultados gostaríamos de alcançar? Nesse momento, refletimos sobre as questões exclusivamente gramaticais que foram elaboradas e, ao mesmo tempo, pensamos em uma maneira de cobrar as estruturas linguísticas a partir de avaliações que exigissem o uso da língua orientada por uma perspectiva mais discursiva. Como exemplo desse tipo de questão, destacamos o enunciado produzido por um dos PFI do projeto:

Exemplo 3

sua
mo

CUESTIÓN 01- Crea un diálogo en el que invitas a una amiga a ir al cine. Ten en cuenta que la película va a empezar dentro de una hora y que tenéis poco tiempo para decidirlo todo. Llámala por teléfono y pregúntale, entre otras cosas, sobre lo que está haciendo en aquel momento. Aprovecha y pregúntale también sobre qué estarán haciendo algunos de los amigos que tenéis en

de planejar o discurso, imaginar a situação comunicativa e escolher os enunciados do texto a ser produzido, assim como o fazemos em diferentes situações do cotidiano.

O conteúdo relativo aos verbos no gerúndio está sendo solicitado de forma diferente da questão anterior. As frases e os verbos não estão determinados previamente e não há lacunas a serem preenchidas. Sob esse enfoque de trabalho, a escolha das estruturas linguísticas e o planejamento do discurso ficam, portanto, a cargo do aluno. Assim sendo, a questão proposta está mais adequada aos objetivos comunicativos, uma vez que requisita a capacidade de planejamento e criação do discurso, através do uso contextualizado da língua.

No exemplo 4, a seguir, apresentamos a reformulação do exemplo 2 (acima) em que o uso dos verbos no tempo passado estava descontextualizado. Desta vez, a dupla que elaborou levou em consideração a necessidade de comunicação e o uso correto do tempo verbal e os marcadores de discursos.

Exemplo 4

Apesar de a questão não apresentar frases soltas e isoladas para serem completadas com verbos no passado e nem solicita a identificação de verbos conjugados corretamente em enunciados artificiais, ela pode ser considerada pouco controlada⁶, pois exige dos alunos a escolha de verbos e marcadores temporais a partir de um número limitado de possibilidades. Uma questão comunicativa seria aquela que não imporia restrição ou limitação de palavras, tempos verbais ou marcadores de discursos. Entretanto, salientamos que a questão deixa de ser exclusivamente estrutural na medida em que desafia o aluno a demonstrar o conhecimento em relação à utilização de diferentes elementos linguísticos para a produção do discurso narrativo.

Narração de fatos e situações em diversos contextos é também um tipo textual muito presente em nossas vidas. O aluno é convidado a escolher, entre as estruturas gramaticais apresentadas, as que se adequam mais ao seu discurso e propósito comunicativo. Além disso, a questão ainda lhe permite usar outros tipos de estruturas linguísticas e discursivas na criação do texto. Nesse sentido, o interesse central é avaliar se os verbos irregulares no passado e os marcadores temporais serão usados adequadamente na produção do discurso. Para tanto, é

Mira la foto que sigue e imagina cómo Ana conoció a Manuel. Escribe la historia de la pareja, empleando, por lo menos, 3 marcadores temporales y 4 verbos de la caja en pretérito. (de 60 a 80 palabras)



Temporales: una vez /
siempre / casi siempre
aquella vez / aquel día.
estar / ser / tener / hacer

preciso que os alunos conheçam tanto as regras linguísticas quanto as regras de uso dos verbos no passado e de outras estruturas empregadas na elaboração do texto narrativo.

⁶ Segundo Abadía, na abordagem comunicativa, a sequência das atividades de aprendizagem está definida pelo critério de controle: do mais controlado, ao semi-controlado e, finalmente, ao mais livre (2000, p. 98). A compreensão é a de que quanto mais controlada for a questão, menos comunicativa ela será. Nesse contexto, a gramática será apresentada com a finalidade de fornecer os elementos linguísticos necessários para se alcançar a comunicação efetiva.

Os dois últimos tipos de questões citados comprovam que a reflexão teórica aliada à atividade prática é de extrema importância para a formação de professores porque os PFI foram desafiados a analisar diferentes tipos de provas e criar questões comunicativas. Essa atividade prática foi acompanhada do trabalho cuidadoso de leitura, reflexão e discussão teórica sobre o tema da avaliação, em seus diversos aspectos. Acreditamos que os PFI conseguiram transformar a sua prática de produção de questões no momento em que entenderam melhor as propostas da abordagem comunicativa e aliaram a atividade reflexiva à atividade prática. Tal mudança de postura e concepção em relação à avaliação comunicativa foi fortemente influenciada pela construção de conhecimento compartilhada por meio da interação entre a professora coordenadora, os PFI e o material teórico disponibilizado para leitura, e da discussão e reflexão sobre a prática de produção de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste artigo, relatar o desenvolvimento, no Projeto de Extensão Casas de Cultura no Campus, de uma proposta de formação crítica e reflexiva aliada ao objetivo de oportunizar ao PFI a vivência do espaço da sala de aula como professor-pesquisador sobre um tema muito caro para o processo ensino e aprendizagem: a avaliação.

Evidenciamos que podemos trabalhar a formação de professores por meio dos encontros voltados para a preparação das aulas e compartilhamento das reflexões após aulas ministradas. Sublinhamos, portanto, a importância do *como* trabalhar o conteúdo linguístico da Língua Espanhola, bem como a conscientização do seu uso em diferentes contextos cotidianos. Ao promover o ensino-aprendizagem de novos saberes e competências a partir das realidades em que os graduandos irão enfrentar futuramente, queremos enfatizar que o desenvolvimento do profissional docente que almejamos requer um diálogo incessante entre *o que* se ensina, *como* se ensina e *por que* se ensina a Língua Espanhola no nosso contexto sócio-histórico.

Acreditamos que a análise da tarefa que realizamos e apresentamos neste artigo demonstra uma etapa nesse continuum chamado “formação de professores crítico-reflexivos”. Revelou que nós professores formadores e os professores em formação inicial estamos nos desenvolvendo para que as avaliações possam contemplar não apenas o processo e o produto, mas também, e principalmente, uma visão mais ampla do que é aprender a língua espanhola e o porquê da sua importância na formação do cidadão atual.

Estamos cientes de que o trabalho apenas começou, pois, mais uma vez concordamos com Ghedin (2002, p. 142) quando sabiamente diz que:

No processo de construção de conhecimento amadurecemos com os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros. Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodação. Ao contrário, deve gerar uma desinstalação, um choque no real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos. Isto porque o conhecimento que acomoda não é conhecimento no sentido filosófico, mas alienação e ideologia. Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo.

O conhecimento construído até então nos desinstalou e nos inquietou de tal forma que buscamos outras possibilidades de enxergar e entender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para o nosso contexto por via de outras lentes.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, P.M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A. 2000.

BORDON, T. Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. **Marco ELE**, n. 7, 2008. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2012.

_____. Evaluación y niveles de competencia comunicativa. **Marco ELE**, n. 8, 2009. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_bordon.pdf. Acesso em: 27 fev. 2012

CANALE, M., & SWAIN, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, Miguel (org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: ed. Edelsa Grupo didascalía, S. A., 1980.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ESCOBAR, C. NUNSSBAUM, L. ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?. **Marco ELE**, n. 10, 2010. Evaluación y niveles de competencia comunicativa. **Marco ELE**, n. 8, 2009. Disponível em: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf. Acesso em: 27 fev. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1970.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 129-150.

HERNANDEZ, M.; PICÓ, E. La evaluación como base del desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía. **Marco ELE**, n. 8, 2009. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_hernandez_pico.pdf. Acesso em: 27 fev. 2012.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M (org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A., 1995. p. 27-46.

KINCHELOE, J. L. **A Formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCKESI, C. **Cipriano Carlo Luckesi**. Avaliação da aprendizagem: visão geral. Entrevista concedida ao jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicada no caderno do colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da conferência: Avaliação da aprendizagem na escola: Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. p. 1-6. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf. Acesso em 27 jul. 2012.

MARTÍNEZ, T. B. La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I.S. **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)**. 1ª ed. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A., 2004. p. 983-1003.

PIMENTA S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 17-52.

PPP - Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol. 2007. Faculdade de Letras – Universidade Federal de Alagoas.

TYLER, R. W. **Basic Principals of curriculum and instruction**, Chicago, University of Chicago Press, 1949.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. IN: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 35-55.