



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

DÉBORA ALINE CAMARGO VELÁSTEGUI

**PROPOSTAS DE AUTOAVALIAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO EM
LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

**BELÉM-PA
2018**

DÉBORA ALINE CAMARGO VELÁSTEGUI

**PROPOSTAS DE AUTOAVALIAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO EM
LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Prof^a Dra Myriam Crestian Chaves da Cunha.

BELÉM-PA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da
Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

V433p Velástegui, Débora Aline Camargo
Propostas de autoavaliação e autorregulação em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira / Débora Aline Camargo Velástegui. — 2018
103 f. : il. color

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha

1. Autoavaliação. 2. Autorregulação. 3. Avaliação formativa. 4. Material didático. I. Cunha, Myriam Crestian Chaves da , *orient.* II. Título



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
DA DISCENTE DÉBORA ALINE CAMARGO VELÁSTEGUI**

Aos trinta e um dias do mês de julho do ano de dois mil e dezoito, às 14:30h, no Auditório do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação, da Universidade Federal do Pará, Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto, na cidade de Belém (Pará), reuniu-se para arguir a mestranda **Débora Aline Camargo Velástegui** e examinar sua dissertação de mestrado intitulada “**PROPOSTAS DE AUTOAVALIAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**”, para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de Estudos Linguísticos. A Banca Examinadora foi constituída pelos professores doutores: **Myriam Crestian Chaves da Cunha** (presidente), **Lívia Márcia Tiba Radis Baptista** (membro externo), **Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva** (membro), **José Carlos Chaves da Cunha** (suplente). A Banca Examinadora aprova o trabalho. E, nada mais havendo a tratar, a Sessão foi encerrada às 16h40 horas, da qual, para os fins de direito, foi lavrada a presente ATA, assinada por mim, **Sidney da Silva Facundes**, Secretário *ad hoc* da Sessão e pelos membros da Banca Examinadora.

Belém, 31 de julho de 2018.

Sidney da Silva Facundes (secretário)

Profa. Dra. **Myriam Crestian Chaves da Cunha** – UFPA (presidente)

Profa. Dra. **Lívia Márcia T. Radis Baptista** – UFPA (membro externo)

Profa. Dra. **Walkyria A. G. P. Magno e Silva** - UFPA (membro interno)

Prof. Dr. **José Carlos Chaves da Cunha** - UFPA (suplente)

AGRADECIMENTOS

- À vida, sempre cheia de surpresas, me ensinando a confiar.
- À minha família por me amar incondicionalmente e desejar sempre o meu sucesso. Em especial à minha vó, Nair de Jesus Camargo, mulher da minha vida. Agradeço todos os fins de semana ao telefone e todas as palavras que me resgataram cada vez que eu pensei sucumbir.
- A Pedro Paulo, meu irmão, que me faz acreditar que podemos ser sempre pessoas melhores.
- A Andrés Velástegui, meu melhor amigo, grande amor e companheiro, com quem sempre posso contar. A palavra “marido” não te define. Você é meu porto seguro e a melhor companhia sempre. Sem a sua ajuda eu não teria chegado até aqui.
- À professora Márcia Andrea pelo seu olhar de investigadora nata, sempre muito à frente do que eu poderia estar pensando. Suas sugestões fizeram toda a diferença.
- À professora Walkyria Magno e Silva por participar em minha primeira banca e pelo carinho e seriedade com os quais tratou a mim e o meu trabalho. Obrigada pelas sugestões de leitura e disponibilidade em me ajudar.
- À professora Rosana Assef, que leu o “embrião” deste trabalho e me orientou, me ajudando, assim, a realizar o desejo de entrar para o mestrado.
- Aos colegas de Mestrado, em especial à Luciana Alves, pelo cuidado com o qual me ouvia e suas sugestões valiosíssimas para que este trabalho pudesse ficar

melhor. Também agradeço todos as boas gargalhadas cada vez que conseguimos nos encontrar, na loucura do dia a dia.

- Aos meus professores do Mestrado que tanto me inspiraram e agregaram para a minha formação como professora e pesquisadora. Agradeço, imensamente ao professor José Carlos Cunha, por todo o carinho que me deu e pela oportunidade que me brindou de trabalhar com uma das mulheres mais fortes, interessantes e admiráveis que já conheci em minha vida, a sua esposa Myriam Cunha, minha orientadora querida.

- À minha orientadora, Prof^a Dr^a Myriam Cunha, um exemplo de profissional e, acima de tudo, de ética. Não tenho palavras para agradecer todas as vezes em que transbordou o seu papel de orientadora e foi também uma mãe, melhor amiga, conselheira e motivadora. Sempre atenta e impecável em todas as colocações para com este trabalho e para comigo pessoalmente. Eu te amo, profe.

RESUMO

PROPOSTAS DE AUTOAVALIAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este trabalho teve por objeto de análise as atividades de autoavaliação presentes em livros didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira e visou analisar se processos formativos são possibilitados nesses materiais, de modo a contribuir para a autonomia dos aprendentes. Percebemos que, embora um número cada vez maior de materiais incorpore atividades consideradas como de autoavaliação, poucas pesquisas são empreendidas sobre o tema e sobre o processo correlato: a autorregulação. No ensino de idiomas, a avaliação da aprendizagem tem deixado de ter um caráter apenas somativo e classificatório, passando a integrar a construção do conhecimento pelos aprendentes, numa perspectiva dita formativa. Apoiamo-nos na concepção de avaliação formativa francófona, para compor a fundamentação teórica de nosso trabalho e nos baseamos, principalmente, nos estudos de Bonniol; Vial (2001), Fernandes (2004, 2005, 2006, 2008.), Perrenoud (2008), Barreiro (2009), Mottier-Lopez (2010), Hadji (2011). Formamos um *corpus* de materiais didáticos de Espanhol como Língua estrangeira (livro didático, CD, caderno de exercícios etc.) e para a sua análise elaboramos cinco categorias (localização das atividades no conjunto didático; tipos de atividades propostas; objetos avaliados; orientações dos autores para o uso das propostas das atividades de autoavaliação e; modo de expressão da autoavaliação e de seus resultados) com base nas concepções da avaliação formativa, com o objetivo de: identificar quais atividades de natureza formativa estão presentes nos materiais selecionados; analisar suas características e sua inserção no livro em relação aos objetivos pretendidos e às atividades didáticas propostas; verificar quais orientações aparecem no guia didático, para o desenvolvimento dessas atividades pelos professores, e como essas orientações se relacionam com as opções metodológicas do livro didático. Os dados analisados mostram que, de um modo geral, as atividades de (auto)avaliação ainda se apresentam como uma simples recapitulação da gramática ou dos aspectos linguísticos da língua estrangeira estudada, destoando assim das concepções formativas, de modo que, não servem para autorregular as aprendizagens, nem, tampouco, ajudam os professores a apoiar seu ensino nas estratégias metacognitivas que seu alunos poderiam desenvolver para ajudá-los realmente a aprender.

Palavras-chave: Autoavaliação. Autorregulação. Avaliação formativa. Material didático.

ABSTRACT

SELF-EVALUATION AND SELF-REGULATION IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGICAL MATERIALS

This article aims to analyse the activities of self-evaluation present in Spanish pedagogical materials as foreign language and sought to analyse if formative tactics are possible in these materials, in a way to contribute for learners autonomy. Although an even bigger number of materials implement activities considered as self-evaluation, few research is undertaken on the subject and about the correlate process: The self-regulation. In language teaching the assessment of learning has ceased to be only summative and classificatory, to integrate the construction of knowledge by learners, in a so-called formative perspective. Relying on the conception of Francophone formative evaluation to indite the theoretical basis of our work and relying on, mainly, the studies of Bonniol; Vial (2001), Fernandes (2004, 2005, 2006, 2008), Perrenoud (2008), Barreiro (2009), Mottier-Lopez (2010), Hadji (2011). A corpus of Spanish didactic material as Foreign language was formed (textbooks, CD, workbooks etc.) and for its analysis was elaborated five categories (location of activities in the didactic set; types of proposed activities, evaluated objects, author's guidance for the use of proposals for self-assessment activities and; way of expression of self-evaluation and its results) based on the conceptions of formative evaluation, in order to: identify which activities of formative nature are present in the selected materials; analyze its characteristics and its insertion in the book regarding the intended selected goals and to the proposed didactic activities; to check which guidelines appear in the didactic guide, for development of these activities by the teachers, and how these guidelines relate to the methodological options of pedagogical materials. The analyzed data shows, generally, the self-evaluation activities still present themselves as a simple recapitulation of grammatical or linguistic aspects of the studied language, thus disregarding the formative conceptions, so that learning is not used for self-regulation, neither it helps teachers to support their teaching in the meta cognitive strategies that their students could develop to really help them learn.

Keywords: Self-Evaluation. Self-Regulation. Pedagogical Materials. Formative Evaluation

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico do Programa Nacional do Livro Didático	20
Quadro 2 - Competências gerais segundo o QECR.....	29
Quadro 3 - Competências comunicativas	29
Quadro 4 - Diagrama do sistema de estratégias: visão geral.....	52
Quadro 5 - Conhecimentos para aprendizagem autônoma.....	54
Quadro 6 - Composição do corpus de documentos	63
Quadro 7 - Dados relativos ao uso dos elementos do corpus	64
Quadro 8 - Localização das atividades nos conjuntos pedagógicos.....	67
Quadro 9 - Tipo de propostas de atividades de avaliação	70
Quadro 10 - Tipo de atividades propostas	72
Quadro 11 - Contraste entre objetivos de ensino e objetos de avaliação LD2V1	75
Quadro 12 - Contraste entre objetivos de ensino e objetos de avaliação LD3V3	75
Quadro 13 - Modo de expressão da autoavaliação e de resultados das propostas de atividades avaliativas.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	15
1.1 FUNÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO: DISCUSSÕES TERMINOLÓGICAS	15
1.2 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	19
1.2.1 Programa Nacional do Livro Didático para a língua estrangeira	19
1.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para as línguas estrangeiras e Orientações Curriculares para o Ensino Médio	23
1.3 O QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS E A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	27
2 AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	33
2.1 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO.....	33
2.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA	36
2.3 PERSPECTIVA ANGLO-SAXÔNICA: O CONCEITO DE FEEDBACK	39
2.4 PERSPECTIVA FRANCÓFONA: O CONCEITO DE REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	42
2.4.1 O professor autonomizador.....	45
2.4.2 O aluno autônomo: a autorregulação	50
2.4.3 A importância da autoavaliação para a autorregulação	56
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	59
3.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	59
3.2 TIPO DE PESQUISA	60
3.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS.....	61
3.4 CORPUS DA PESQUISA	62
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	64
4 ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1 LOCALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE AUTOAVALIAÇÃO NOS CONJUNTOS DIDÁTICOS	67
4.2 TIPOS DE ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO PROPOSTAS.....	70
4.3 OBJETOS AVALIADOS.....	72

4.4	ORIENTAÇÕES DOS AUTORES PARA O USO DAS PROPOSTAS DAS ATIVIDADES DE AUTOAVALIAÇÃO	84
4.5	MODO DE EXPRESSÃO DA AUTOAVALIAÇÃO E DE SEUS RESULTADOS	86
	CONCLUSÃO	92
	REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, na área do ensino de línguas estrangeiras (doravante LE), as metodologias centravam-se na prática do professor e nos “métodos” preconizados. A partir da década de 1970, com a abordagem comunicativa, o foco deslocou-se para quem aprende. O aluno (assim definido por sua posição institucional) passou a ser considerado como “aprendente”¹, termo que ressalta sua qualidade de sujeito da aprendizagem, de pessoa inserida em um processo de aprendizagem. Numa obra em que analisa o conceito de autonomia na aprendizagem de línguas, Holtzer (1995, p. 37) lembra que essa entronização do aprendente constitui um evento fundamental na área da didática das línguas:

Um eixo de mudança irá se tornar um elemento-chave dos discursos da disciplina [...]: o princípio de "centralização no aprendente", que especialistas passarão a interpretar, anos mais tarde, como uma "revolução copernicana". Aquilo que, com o efeito do tempo, é qualificado de "revolução" não é tanto percebido, na época, como uma profunda mudança e sim mais como uma "refocalização", uma espécie de deslocamento em direção ao sujeito que aprende, ainda significativamente chamado, nos discursos daquele tempo, de "aluno" ou de "ensinado”².

De fato, segundo Littlewood (1998 [1981]), o enfoque comunicativo amplia o horizonte de reflexão, ao adotar a perspectiva dos aprendentes. Conforme o autor, dentro desse enfoque entende-se que os estudantes, além de saber manipular determinadas estruturas linguísticas, necessitam, igualmente, saber desenvolver estratégias de aprendizagem e serem capazes de relacioná-las a suas funções comunicativas, ao mesmo tempo. Dessa maneira, proporciona-se ao aprendente um papel central na sua aprendizagem, representando uma ruptura com os paradigmas metodológicos anteriores.

Dos anos 90 até hoje, o que o aluno faz para aprender foi sendo objeto de numerosas pesquisas sobre, por exemplo, suas estratégias de aprendizagem, sua motivação, suas crenças e sua autonomia. Atualmente, fala-se em metodologias de ensino flexibilizadas, mais abertas em

¹ O termo “aprendente” foi introduzido no Brasil pelas traduções portuguesas do francês *apprenant*. O termo distingue-se do de “aprendiz”, frequentemente utilizado na área do ensino-aprendizagem de línguas, que remete ao francês *apprenti*, o qual designa uma pessoa aprendendo um ofício (por exemplo, aprendiz cabelereiro). O termo “aprendente” remete a um sujeito em processo de aprendizagem, em oposição a “aluno”, que designa apenas uma posição em uma instituição escolar. Por isso, neste estudo, damos preferência ao termo “aprendente”, mais específico, o que não nos impede de usar eventualmente “aluno” ou “estudante” como sinônimos.

² *Do original*: “Un axe de changement deviendra un élément clef des discours de la discipline [...]: le principe de ‘centration sur l’apprenant’, que des spécialistes interpréteront des années plus tard comme une ‘révolution copernicienne’. Ce qui, avec l’effet du temps, est qualifié de ‘révolution’ est perçu par les contemporains moins comme un bouleversement que comme un ‘recentrage’, une sorte de glissement en direction du sujet qui apprend, encore significativement dénommé, dans les discours du moment ‘élève’ ou ‘enseigné’.

relação às concepções de aprendizagem de línguas e que abarcam o melhor das diferentes abordagens psicológicas da aprendizagem (HERNÁNDEZ REINOSO, 2000).

Durante este percurso, não só as metodologias de ensino e as concepções relativas à aprendizagem de línguas mudaram, como também outro aspecto que nos interessa neste trabalho: a maneira de avaliar. Conforme Barreira; Boavida e Araújo (2006) a avaliação que, até os anos 1960, era vista como uma atividade objetiva, logo passou a ser percebida como sendo baseada no juízo de valor de cada avaliador. Segundo os mesmos autores, o famoso especialista em avaliação, Scriven, ao identificar uma diferença entre uma avaliação formativa e uma somativa, proporcionou um marco no âmbito da avaliação educacional, o que desencadeou profundas mudanças na área:

Enquanto que esta [avaliação somativa] é feita no final de um período de ensino para decidir a continuação de um determinado programa, a primeira [avaliação formativa] é realizada processualmente, durante o decurso do programa, para introduzir ajustamentos no sentido do seu aperfeiçoamento (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006, p. 95).

Inicialmente, apesar dessas mudanças, a avaliação era vista como algo técnico, que seria realizado apenas no final do processo de ensino para verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Atualmente, essa distinção entre duas modalidades de avaliação acabou mudando o modo como a avaliação é concebida. Há dentro da concepção formativa, como veremos no próximo capítulo, uma visão de que o ensino, a aprendizagem e a avaliação são dimensões que se integram em prol da aprendizagem, no âmbito da sala de aula, e que, portanto, fazem parte de “um ciclo articulado e coerente” (FERNANDES, 2004, p. 16).

No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, a avaliação somativa continuou, entretanto, tendo a primazia por muitos anos, sem que a avaliação formativa fosse explorada como potencial para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. Porém com a globalização e as facilidades que proporciona a tecnologia, o caráter das aulas de línguas estrangeiras tem mudado drasticamente nas últimas décadas. Paulatinamente, diversos materiais passaram a ocupar um espaço importante dentro e fora da sala de aula de LE, como CDs e DVDs ou vídeos do *YouTube*, por exemplo. Mais recentemente, os alunos que, por questões de tempo e comodidade, preferem não frequentar aulas presenciais duas ou três vezes por semana, passaram a optar cada vez mais por cursos *on-line*. São programas ou aplicativos que lhes dão a liberdade de estudarem na hora em que desejam ou podem, como aulas *à la carte*. Todos esses sistemas demandam uma real autonomia de quem aprende, sendo este um fator importante a se ter em conta na hora de produzir materiais didáticos.

Uma vez que os estudantes se tornam mais responsáveis por sua própria aprendizagem, é importante que saibam se avaliar, reconhecer seus saberes, suas deficiências e sejam capazes de formular suas próprias metas de aprendizagem. A autoavaliação, entendida – em sua dimensão psicológica – sobretudo “como um processo mental interno através do qual o próprio aluno toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva” (SANTOS, 2002, p. 2) será então, um instrumento essencial para os aprendentes de uma língua estrangeira no cenário atual.

Nota-se que aspectos como a avaliação e a autoavaliação, tem se incorporando recentemente aos livros didáticos de línguas estrangeiras, visto que este material também passa por transformações e recebe novas funções. Hoje é mais um instrumento que serve de “ponte” entre professor, conhecimento e aprendente e, muitas vezes, entre o próprio aprendente e os saberes, prestando-se para outros fins, como material de consulta, por exemplo.

Assim, dentro desta perspectiva, segundo Ibarra Sáiz e Rodríguez Gómez (2010), o aprendente se torna mais livre, na medida em que: se estabelecem alternativas às práticas avaliativas tradicionais, baseadas na repetição de conteúdos; há um aumento da implicação de quem aprende, para além dos processos de ensino-aprendizagem, que atinge também os seus próprios processos de avaliação e; se reconhece o poder da própria avaliação como tendo maior influência na aprendizagem.

Como veremos mais adiante, avaliação e regulação são indissociáveis, do mesmo modo que autoavaliação e autorregulação. “Aprender requer a construção de estruturas através da reflexão e da abstração” (ROSÁRIO, 2001, p. 87) de forma que, a autorregulação será um ingrediente indispensável dentro deste processo. Segundo Panadero e Tapia (2014) a autorregulação, de um modo geral, “é o controle que o sujeito realiza sobre os seus pensamentos, ações, emoções e motivação, para alcançar seus objetivos estabelecidos”³. A autorregulação da aprendizagem demanda do aprendente, além disso, ações como: saber estabelecer metas, planejar e controlar seus processos cognitivos; se conhecer como aprendente, entendendo o seu estilo de aprendizagem; reconhecer os seus pontos fracos e fortes; ser capaz de se avaliar, entre outras, que serão exploradas ao longo deste trabalho.

Como professora de Espanhol Língua Estrangeira (doravante ELE), nosso interesse pelo tema da autoavaliação e da autorregulação no ensino-aprendizagem de LE nasceu ao percebermos que, embora haja um número cada vez maior de materiais didáticos que

³ *Do original:* La autorregulación es una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos.

incorporam atividades consideradas como de autoavaliação, poucas pesquisas ainda foram empreendidas sobre o tema e sobre seu correlato: a autorregulação. Ao fazermos um levantamento em bibliotecas universitárias digitais e *sites* de revistas acadêmicas, percebemos que há muito poucos estudos sobre como essa questão é tratada nos livros didáticos.

As atividades de autoavaliação e de autorregulação, propostas em materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira foram nosso objeto de pesquisa, neste estudo. Pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa que surgiram, conforme tomávamos consciência dessas lacunas: Os materiais didáticos que oferecem atualmente atividades de autoavaliação e de autorregulação para os aprendentes de espanhol propõem que tipo de atividades, nessa categoria? De que forma as atividades propostas voltam-se para o desenvolvimento dos processos formativos? Como se atrelam autoavaliação e autorregulação nessas atividades?

Para responder a essas perguntas, empreendemos a presente investigação, com o **objetivo geral** de compreender quais processos formativos são possibilitados nesses materiais didáticos e de que forma eles podem contribuir para fomentar autonomia nos alunos.

Como **objetivos específicos** buscou-se:

- Identificar quais atividades de natureza formativa estão presentes nos materiais selecionados;
- Analisar suas características e sua inserção no livro em relação aos objetivos pretendidos e às atividades didáticas propostas;
- Verificar quais orientações aparecem no guia didático, para o desenvolvimento dessas atividades, e como essas orientações se relacionam com as opções metodológicas do livro didático;

Tais objetivos permitem reconhecer que a modalidade de pesquisa privilegiada neste trabalho foi a exploratória. Segundo Gil (2008), as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Como iremos analisar livros didáticos, esta pesquisa também possui caráter documental. Este tipo de pesquisa, segundo Severino (2007, p. 122), estuda “os conteúdos dos textos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

Este trabalho divide-se em quatro capítulos. Nos primeiro e segundo capítulos é desenvolvido o referencial teórico utilizado para embasar nossa reflexão. No primeiro, discorremos sobre o livro didático de LE. Abordamos suas funções e propomos uma discussão terminológica. No segundo explanamos diferentes concepções de avaliação, até a formativa. Dentro da perspectiva formativa, discutimos as duas principais correntes nesta modalidade de

avaliação, a anglo-saxônica e a francófona, com as suas diferentes perspectivas acerca das noções essenciais de *feedback* e de autorregulação. Neste capítulo, também tratamos da autonomia, que é o horizonte deste tipo de avaliação.

No terceiro capítulo detalhamos a metodologia utilizada para a análise do *corpus* escolhido neste trabalho. No quarto e último capítulo, propomos uma análise dos dados, de modo a alcançar os objetivos pretendidos e a entender os rumos da avaliação formativa nos materiais didáticos para a aprendizagem da língua espanhola.

1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como nossa investigação se volta para livros didáticos, fez-se necessário, antes, entender o que é este objeto, como se configura atualmente e qual sua função nas aulas de LE. Neste capítulo abarcaremos, pois, questões teóricas, históricas e metodológicas relacionadas ao livro didático no Brasil e no âmbito do ensino-aprendizagem de LE.

1.1 Funções do livro didático: discussões terminológicas

Em uma definição intencionalmente bem ampla, Salas (2004 *apud* VILAÇA, 2009, p. 5) esclarece que o material didático é “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. Em outras palavras, segundo Freitas (2007, p. 21), “os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. Podemos considerar o material didático como um instrumento de ensino para os professores a partir da observação das necessidades de grupos de alunos, “pode-se dizer, de forma geral, que eles se constituem em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido” (GARCIA, 2011).

Um dos materiais mais usados e que é o foco da nossa pesquisa é o livro didático (doravante LD). Também podendo ser chamado de manual didático (KLEIN, 2000; CHOPPIN, 2004), o “manual escolar, manual de texto, material didático ou livro escolar, se caracteriza como um instrumento de uso educacional, para fins didáticos” (SANTOS, 2007, p. 18). Nesta pesquisa escolhemos nos referir ao livro didático de todas essas maneiras, sem estabelecer distinções específicas entre esses termos.

Muitas vezes, é por meio do manual didático que são estabelecidas as relações pedagógicas em sala de aula, segundo Batista e Galvão (2009, p. 19):

Os textos e impressos escolares parecem ser um dos elementos constitutivos do próprio discurso pedagógico, das formas de interação em sala de aula, da instauração das relações de ensino aprendizagem. Não se trata de um livro que se esgota em si mesmo, mas que se abre para uma determinada cena discursiva que promove e ensina.

Deste modo, entende-se o livro didático como um elemento relevante no espaço escolar, dado que, geralmente, é a partir do livro que o docente preparará as suas aulas, que se dará a progressão e a eleição dos conteúdos ou que o aluno buscará informações quando esteja sozinho. Percebe-se, nos diferentes comentários acima, que o LD é sistematicamente pensado

nessa relação entre os três polos do chamado triângulo didático (HALTÉ, 1992), formado pelos saberes, pelo professor e pelo aprendiz. Desta forma, as funções do livro didático inscrevem-se nas três problemáticas didáticas que nascem das relações entre os polos desse triângulo, a saber: a problemática da elaboração (entre os polos dos saberes e do professor, na medida em que um determinado texto do saber é apresentado pelo LD), da intervenção (entre o professor e o aluno, na medida em que as atividades de ensino são geralmente mediadas pelo LD) e da apropriação (entre o aluno e os saberes, já que o LD também é instrumento de mediação nessa relação) com as quais a avaliação da aprendizagem se relaciona, como veremos mais adiante (ver CUNHA; CUNHA, 2011).

O livro didático deve ser entendido, pois, como um instrumento do qual o professor poderá se valer para o desenvolvimento de competências em sala de aula. Isso pode ocorrer tanto pelos pontos positivos do manual, quanto pelas lacunas presentes no mesmo e que dão margem à intervenção docente para o melhor desenvolvimento dos saberes, sejam eles linguísticos, comunicativos, culturais, interculturais etc. Para Batista e Galvão (2009, p. 19, grifos dos autores), é clara essa dupla função:

Os impressos e textos didáticos [...] são tanto um “instrumento de *aprendizagem* dirigido prioritariamente ao aluno, quanto um instrumento de *ensino* concebido para ajudar o professor a organizar e preparar suas aulas”, e realizam, pelo menos, dois tipos de mediação: uma mediação entre o “aluno e os saberes e práticas” e uma “mediação entre o aluno e o professor”.

No ensino-aprendizagem de LE, o manual didático servirá como um instrumento de mediação, utilizado tanto por aluno, quanto professores na construção dos saberes e não como o protagonista que deve ser seguido cegamente, sem nenhum tipo de intervenção do docente. Este, por sua vez, atua como um facilitador da aprendizagem e não apenas como um “passador” de conhecimentos, condenado a acompanhar cegamente o conteúdo do LD.

Este instrumento vem sendo objeto de estudo de inúmeras pesquisas há mais de 40 anos. Tal fenômeno pode se explicar por diversos fatores, desde interesses históricos, sociais, culturais até a constituição de equipes e centros de pesquisas que se dedicam a estudar o livro didático ou as incertezas quanto a este material, haja vista a inclusão recente das novas tecnologias educativas (CHOPPIN, 2004).

Não obstante, como bem chama a atenção este autor, a abundância de pesquisas sobre o livro didático deve-se, principalmente ao fato de ele constituir-se como um instrumento complexo de ensino-aprendizagem, assumindo múltiplas funções, juntamente com outros

suportes educativos e envolvendo uma diversidade de agentes. No que se refere à dimensão histórica Widholzer e Cesar (2007, p. 174) ressaltam a evolução desse instrumento:

Diversas tecnologias têm sido desenvolvidas com vistas à sua aplicação ao ensino, evidenciando-se, nos últimos anos, aquelas relacionadas aos meios eletrônicos. De modo geral, porém, o livro impresso tem permanecido como o recurso mais popular e acessível, destacando-se por sua fácil portabilidade e relativo baixo custo.

Bandeira (2009, p. 16) também constata que “mesmo com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC) a maioria do material didático continua sendo produzido em mídia impressa”. Porém, a autora ressalta a necessidade de renovações e atualizações constantes do manual escolar, em vista do cenário educacional contemporâneo, onde predominam os avanços de tais tecnologias, pois “facilitam a combinação de mídias tanto na produção quanto na distribuição e uso do material didático” (BANDEIRA, 2009, p.18). Choppin (2004, p. 553, grifos nossos) ressalta a importância dessas “combinações” para a designação do que seja material didático:

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influem necessariamente em suas funções e usos. [...] *eles* [livro didático + instrumentos] *podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas.* O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia.

No tocante à aprendizagem de idiomas, como comenta o autor, os suportes de multimídia tornaram-se inseparáveis do livro escolar, formando um conjunto com ele. Hoje em dia, já não serão as fitas cassetes, mas os CDs e DVDs, que quase que invariavelmente acompanharão os livros didáticos de língua estrangeira. Além do mais, boa parte desses materiais já conta também com áudios e vídeos disponíveis para *download* nos *sites* das editoras, atividades interativas, *QR Code*, *blogs*, fóruns etc.

Agora, mais do que nunca o livro servirá como ferramenta, suporte, intermediário entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. O livro didático, muitas vezes, servirá inclusive, como material de consulta para o aluno na ausência do professor ou como suporte que o incitará a buscar informações e conhecimentos em outros materiais e meios. Magno e Silva (2009) ilustra a relação entre livro didático e aprendente, com base no desenvolvimento da autonomia do aluno em cinco etapas propostas por Nunan:

conscientização, envolvimento, intervenção, criação e transcendência⁴. Magno e Silva (2009, p. 59) ainda esclarece que:

A conscientização da utilidade do livro leva a uma relação de envolvimento com ele. Em decorrência desse envolvimento surge a vontade de trabalhar com esse livro, intervindo na sua utilização. A partir do livro trabalhado, o aprendente pode criar e ir além dele, adicionando materiais de sua própria escolha ou elaboração ao livro utilizado.

O papel central que ocupa hoje o aprendente nas aulas de línguas estrangeiras e o incentivo a sua autonomia não significa o abandono do uso do livro didático ou a sua irrelevância. O ideal seria, ainda segundo a autora, que o manual didático servisse para fomentar comportamentos autônomos em sala de aula. Magno e Silva (2009, p.76) esclarece:

É preciso inverter a premissa de “precisamos dar conta do conteúdo do livro nesse ano letivo” para “precisamos ver o que dos conteúdos do livro dá conta de ser um suporte para os objetivos que meus alunos e eu queremos atingir nesse ano letivo”. O livro didático assume assim, uma parte importante no processo, servindo de apoio e de recurso para que a aprendizagem ocorra.

No Brasil, o livro didático assume um caráter obrigatório nas salas de aulas das escolas públicas do país, sendo o governo o responsável pela sua compra e distribuição. Deste modo, faz-se necessário entender qual o papel que este material desempenha neste contexto, uma vez que nossa pesquisa também se dedicou a estudar manuais didáticos produzidos e utilizados em estabelecimentos de ensino públicos. Choppin reforça a importância de se levar em consideração o processo de produção e distribuição do livro didático ao ressaltar que “o estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar” (CHOPPIN, 2004, p. 561).

Por isso, na próxima seção nos dedicaremos a explicar quais são as leis que regulam a sua produção e distribuição e as diretrizes que influenciam na produção e uso do manual didático de língua estrangeira no Brasil.

⁴ No seu artigo *Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização*, Magno e Silva utilizando a definição de autonomia como “uma capacidade multidimensional que se manifesta de diferentes formas em indivíduos diferentes, e até mesmo em um único indivíduo em diferentes contextos, em épocas diferentes” (BENSON, 2001 apud MAGNO E SILVA, 2009, p. 57), opta pelo termo autonomização, visto que tal capacidade se mostra mais como um processo do que uma característica estável ou finita.

1.2 O livro didático no Brasil

Como lembrado anteriormente, o manual escolar é distribuído de forma gratuita aos estudantes das escolas públicas brasileiras. A relação Estado/livro didático, como elucida Hölfling (2000), remonta ao ano de 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático, hoje Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela sua compra e distribuição em todo o país. Para que se entenda melhor essa relação e os seus efeitos no ensino de LE nas escolas públicas do Brasil, abordaremos um pouco da sua história e discorreremos sobre os critérios avaliativos estabelecidos pelo programa para a compra dos livros didáticos de língua estrangeira.

1.2.1 Programa Nacional do Livro Didático para a língua estrangeira

Segundo o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) é o programa mais antigo do Brasil, voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública. Com mais de 80 anos, este programa já passou por diversas mudanças e aperfeiçoamentos. Atualmente, ele atende aos estudantes da educação básica, salvo os da educação infantil (BRASIL, 2017).

No quadro 1 podemos ter um panorama de como o PNLD foi se desenvolvendo ao longo do tempo, desde a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático em 1938, passando em 1985 para a denominação de Programa Nacional do Livro Didático, até o ano de 1996, quando os livros começaram a ser avaliados por uma comissão técnica de especialistas.

Vale ressaltar que, em 1985, o programa passa a ser intitulado com o nome pelo qual o conhecemos hoje: Programa Nacional do Livro Didático. Devido ao decreto nº. 91.542, de 19/08/85, o PNLD apresenta algumas alterações com relação ao programa anterior, tais como: obrigação do repasse dos livros de um aluno para o outro no final do ano letivo; a escolha do livro didático feita diretamente pelo professor; a distribuição gratuita às escolas públicas, através de recursos do Governo Federal; e a universalização do atendimento do PNLD da 1ª à 8ª série (BRASIL, 2017).

Em 1996, foram introduzidas novas mudanças no programa. O governo constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos livros didáticos que vinham sendo comprados pelo Ministério da Educação. Constatou-se, então, que o MEC estaria comprando e distribuindo livros com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no que dizia respeito aos seus conteúdos (CASSIANO, 2005). Instituiu-se, então, um sistema de avaliação prévia dos livros,

intervindo diretamente na sua oferta, antes de serem apresentados para a escolha dos professores (MUNAKATA, 2012).

Quadro 1 - Histórico do Programa Nacional do Livro Didático

1938	Origens da relação Estado/livro didático quando o Decreto-Lei no. 1006 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático, estabelecendo condições para produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. Por esse decreto foram estabelecidos impedimentos à autorização para edição de livros didáticos e exigências quanto à correção de informação e linguagem.
1945	Redimensionamento de funções da Comissão Nacional do Livro Didática, sob o Decreto-Lei nº. 8460.
1967	Criação da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), que tinha como finalidade básica a produção e a distribuição de material didático às instituições escolares, mas, efetivamente, não contava com organização administrativa nem recursos financeiros para desempenhar tal tarefa.
1972	O Instituto Nacional do Livro (INL) assume a responsabilidade de promover e agilizar, em ação conjugada com as editoras, o programa de coedição de obras didáticas.
1976	Modificações na estrutura da FENAME (Decreto 77.107/76). A este órgão delegou-se a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de coedição de obras didáticas. Aumento da tiragem dos livros e criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente do interesse do governo federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas.
1983	Criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), absorvendo os programas que eram da alçada da FENAME e do INAE, órgãos vinculados ao MEC.
1985	O Programa recebe a denominação de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto-Lei no. 91.542, tendo seus objetivos substancialmente ampliados.
1996	A FAE é extinta, ficando a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – autarquia federal, vinculada ao MEC, criada em 1968 – a execução do PNLD, com recursos oriundos principalmente do Salário-Educação.

Fonte: Adaptado de Hölfling (2000)

Além disso, pouco tempo depois, os livros didáticos passaram a seguir as normas do código de defesa do consumidor, o que conduziu à criação de uma série de critérios para a avaliação deste material, como explicam Verceze e Silvino (2008, p. 89):

Nos últimos anos, o consumidor brasileiro tem conquistado mudanças significativas em relação a seus direitos. Assim, a compra e venda de produtos seguem as normas do Código do Consumidor, aprovado pela Constituição de 1998, no qual está assegurado o direito de avaliar e exigir um produto de boa qualidade. No caso dos livros didáticos, esses procedimentos da escolha e avaliação são de extrema relevância, porque tendem a elevar a qualidade do ensino, sobretudo, o público, já que é o Governo Federal que distribui os livros didáticos para as escolas públicas. Desta forma, com base nesse código, o MEC avalia os livros inscritos pelas editoras para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2000/2001), que estão disponíveis no Catálogo de Livros Didáticos, como referência para o professor.

Conforme Cassiano (2005), também em 1996, o PNLD passou a ser conduzido pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de verba para programas para o ensino fundamental, o que fez com que se estabelecesse um fluxo regular de recursos para o programa. De acordo com a autora, isso agigantou o volume de vendas do livro didático, em consequência da universalização do mesmo, já que daquele momento em diante os alunos de 5^a à 8^a série começaram a receber os livros didáticos subsidiados pelo programa. Todos esses fatores influenciaram e, ainda hoje, influem diretamente no mercado editorial, como elucida Santos (2007, p. 38):

Tendo o Estado como o maior comprador de LDs, as editoras passam a se organizar para esse programa, que, deixando de adquirir todos os livros apresentados pelas editoras como era inicialmente, realiza a avaliação das obras sob novas normas e define critérios por disciplina para essas novas produções.

De acordo com a assessoria do MEC “os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos, transformam o Programa Nacional de Livro Didático no maior programa de livro didático do mundo” (MARTINS, 2006, p. 72). Tudo isso demonstra a importância que este material tem no contexto escolar brasileiro.

Essas questões, apesar de não serem o foco da nossa pesquisa, devem ser ressaltadas para que tenhamos em conta o peso que o LD tem na vida de professores e alunos das escolas públicas em nosso país e como esse material vai tomando importância histórica na educação brasileira.

Hoje, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil só é obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental, como indica a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei n. 19 o 9.394/1996) em seu Art. 26. §5º: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”⁵. No ensino médio, ainda segundo a LDB, as escolas podem ofertar outras línguas estrangeiras modernas, conforme o Art. 26. § 4º (Lei n. 19 o 9.394/1996): “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”.

Faz-se necessário, portanto, entender quais são os objetivos para a educação básica brasileira e como eles influenciam na elaboração das atividades que integram o material

⁵ Note-se que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o Ensino Infantil e Fundamental, já aprovada, só menciona o estudo da língua Inglesa. Todavia, o espanhol continua sendo ensinado país a fora.

didático que chega às escolas. Mais precisamente, o foco da nossa pesquisa está nas atividades de autoavaliação presentes nos manuais didáticos de ELE. Este inclusive é um dos critérios para a eliminação da compra de obras didática de língua estrangeira, segundo podemos constatar no edital de convocação de 2015, válido para os livros produzidos até 2017:

Na avaliação das obras didáticas de Língua estrangeira, será excluída a obra didática que não apresentar, em seu conjunto: [...] *atividades de avaliação* e de *autoavaliação* que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira (BRASIL, 2015, p. 50 - grifos nossos).

De acordo com o PNLD, aprender um idioma estrangeiro ultrapassa a seu objetivo comunicativo. Defende-se a noção da formação do aluno como cidadão crítico, para que ele possa agir em diferentes contextos discursivos:

É fundamental, portanto, compreender seu papel nesse segmento a partir da concepção de língua como construção histórica, para além da concepção de meio de comunicação ou da mera veiculação de informações. Trata-se, pois, de afastar-se de uma concepção que simplifica problemas, conflitos, divergências, para privilegiar o espaço de construção compartilhada de conhecimento, o entendimento de que as manifestações de linguagem constituem práticas sociais atravessadas por sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas (BRASIL, 2015, p. 49).

Sustenta-se ainda neste documento que o livro didático de língua estrangeira deve acompanhar as demandas da educação brasileira atual, dando espaço para que o professor conduza a aula conforme as especificidades do seu grupo de alunos. Defende-se a concepção do material didático como auxiliar do diálogo didático-pedagógico, de forma que as coleções⁶ devam ser desenhadas no sentido de complementar a ação docente. Como podemos observar no fragmento:

O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor, constituindo-se como mediador pedagógico. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma. Por isso, é preciso estar garantido na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais de organização do material didático. As concepções que norteiam a obra didática devem incluir propostas que favoreçam as decisões do professor e elucidem o compromisso

⁶ Coleção didática é o nome que se dá, no PNLD, ao conjunto que formam o livro do aluno + suporte multimídia (CD) + manual do professor. No nosso trabalho, como veremos mais adiante, porém, preferimos usar o termo *conjunto didático*. Isto deve-se ao fato de que os materiais que analisamos, contam também com caderno de exercícios e outros tipos de suporte, além do CD. Dessa forma, o termo conjunto didático nos pareceu mais abrangente.

com a valorização da prática docente, prática esta que exige articulação entre saberes teóricos e práticos (BRASIL, 2015, p. 49).

Além desses requisitos estabelece-se, ainda, que o livro didático de LE, devido às necessidades de estudo da língua em uso, deve vir acompanhado de material audiovisual, o que é possibilitado pelos avanços na área das tecnologias da educação. Este material deverá, conforme explica Bandeira (2009, p. 20), “explorar a especificidade da linguagem, ou seja, as possibilidades de direção e de combinação entre recursos de áudio (trilha sonora, paisagem sonora, música, diálogos, ruídos etc.) e recursos visuais (atores, dramatização, animação, imagens, simulações etc.)”. Sobre o tema, ainda podemos depreender, segundo o PNLD, que os recursos tecnológicos incluídos nas coleções deverão estar de acordo com as orientações das políticas públicas para o ensino de LE, como podemos observar:

[...] mudanças tecnológicas e sociais exigem novas formas de ensinar e aprender. Por esse motivo, a apropriação de materiais digitais oferece oportunidade exemplar para atualização do ensino de uma língua estrangeira a ser estudada em ambiente escolar. Essa tecnologia tem que estar a serviço das orientações pedagógicas da coleção, que devem estar refletidas na maneira como se seleciona e aborda o material digital. O trabalho a ser desenvolvido com a mediação de tecnologias também deve atender às orientações das políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras nesse nível de ensino, na escola regular (BRASIL, 2015, p.49).

Além do PNLD, também podemos encontrar dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as diretrizes que até recentemente orientaram o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Outro documento que foi importante para o ensino de línguas no país, foram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Assim sendo, nos parece oportuno que, na próxima seção, entendamos o que propõem estes documentos e qual visão de língua adotam em suas diretrizes. Tomamos como base para os nossos estudos os PCNs para o ensino fundamental e ensino médio e as OCEM.

1.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para as línguas estrangeiras e Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Divulgados em 1997 pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma coletânea de dez livros que serviram para guiar as práticas dos professores das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 1998a). Hoje, os PCNs são documentos históricos, não mais documentos

oficiais⁷. No entanto, não podemos negar a influência que tiveram na educação escolar brasileira, inclusive na produção de materiais didáticos. Através destes parâmetros procurou-se criar referências para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas, respeitando as diversidades culturais, políticas ou regionais encontradas no Brasil (BORELLA; SCHROEDER, 2013).

Embora os PCNs não determinassem uma metodologia para o EA de línguas estrangeiras, sugeriam que se utilizasse a abordagem sociointeracional. Essa escolha é justificada, nestes documentos, pela própria natureza sociointeracional da linguagem:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social (BRASIL, 1998b, p. 27).

A proposta desses parâmetros era a de educar por meio da aprendizagem de LE. Preconizava-se para o ensino de idiomas, dessa forma, a possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão (BRASIL, 1998b). Seguindo este enfoque, defendia-se o ensino-aprendizagem de LE a partir da sua função social. Sobre essa função os PCNs ressaltam:

É fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento [de LE] na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar (BRASIL, 1998b, p.15).

Dessa forma, a leitura era a base do ensino de LE, nas escolas públicas brasileiras. Tanto nos PCNs (1998b), quanto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 (OCEM), a orientação era que as escolas focassem em atividades que promovessem o letramento. Como letramento entende-se, “a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e

⁷ A Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Infantil e Fundamental foi aprovada em 2017, isto é, no decorrer da elaboração deste trabalho, e, na hora em que escrevemos este texto, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio ainda está em discussão. Por isso, achamos melhor não nos debruçar sobre um texto que pode sofrer importantes modificações até sua aprovação. Considerando que as diretrizes anteriores estavam vigendo quando os materiais do nosso corpus foram elaborados e que embasavam as disposições do PNDL, ainda damos um espaço importante para essas diretrizes.

a escrita na língua materna e na Língua Estrangeira” (SCHLATTER, 2009, p. 12). A autora ainda esclarece:

Isso significa que a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temas relevantes ao seu contexto e de gêneros do discurso variados, para que tenha oportunidade de ampliar sua participação em práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão.

Como explica Kleiman (2007) o conceito de letramento foi criado justamente para opor-se ao de alfabetização, preconizado no discurso escolar. Conforme a autora “os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Como o que se desejava e se deseja ainda hoje em todos os níveis da educação básica brasileira é formar cidadãos críticos e autônomos, preconizava-se um ensino baseado nos gêneros do discurso para um agir social, como podemos comprovar:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso⁸ via Língua Estrangeira (BRASIL, 1998b, p. 19).

O objetivo do ensino de LE nas escolas públicas brasileiras era, dessa forma, fazer com que através da leitura o aluno pudesse participar “de modo mais pleno em uma sociedade tipicamente letrada” (SCHLATTER, 2009). Além da importância do conceito de letramento, justificava-se ainda o foco na leitura em LE, por outros fatores, como a aplicação de exames externos que são realizados no país e que exigiam e ainda hoje exigem do aluno unicamente esta habilidade no idioma estrangeiro, como também pelo aperfeiçoamento da leitura na sua língua materna. Segundo os PCNs esta relação com a língua materna é particularmente forte na leitura:

Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua

⁸ Segundo os PCNs, “a construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998b, p. 19). Sendo, dessa forma, o discurso “uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação” (BRASIL, 1998b, p. 27).

Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998b, p. 20).

Nas OCEM, além da leitura, havia também uma preocupação com outros aspectos da aprendizagem do idioma estrangeiro, como a comunicação oral e a prática da escrita contextualizadas (BRASIL, 2006). Não obstante, notamos que as atividades de leitura ainda serão as de maior peso e as que guiarão o ensino.

Os trabalhos de leitura devem ter continuidade, embora com mudanças de perspectivas. [...] acreditamos que as escolas de algumas regiões possam interessar-se em intensificar o desenvolvimento de leitura no terceiro ano, com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular. Entendemos, no entanto, que essa opção não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos (MEC, 2006, p. 111).

Atualmente compreendemos que, ainda que o ensino de LE nas escolas públicas brasileiras incida principalmente na leitura, pelos fatores históricos refletidos tanto nos PCNs, quanto nas OCEM, o fato de que essa habilidade se justifique para a formação do educando como cidadão crítico e agente social exige do aluno um bom grau de autonomia. Da mesma forma, pensamos que as diretrizes atuais, como as da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estimulam o professor a que desenvolvam com seus alunos atitudes autônomas, uma vez que toda reflexão ou posicionamento crítico vem de uma capacidade de pensar autonomamente. Além disso, nos próprios PCNs constatamos que os domínios de natureza cognitiva e metacognitiva também são abordados como metas de aprendizagem:

Cabe chamar a atenção para o fato de que, além do domínio de processos de natureza cognitiva, é preciso que o aluno tenha conhecimento de natureza metacognitiva em relação ao que está aprendendo e como. Sabe-se que, quanto melhor for o controle que os aprendizes têm sobre o que estão fazendo no ato de aprender, maiores serão os benefícios do ponto de vista da aprendizagem. Isso inclui clareza sobre o propósito da aprendizagem com que estão envolvidos [...] a tarefa pedagógica que estão querendo resolver [...] do papel de uma determinada organização do espaço [...] etc. (BRASIL, 1998b, p. 62).

Vale ressaltar que a BNCC para o ensino infantil e fundamental prescreve que o ensino de língua estrangeira (inglesa, neste caso) esteja baseado no uso de gêneros, sejam eles orais ou escritos, para um agir social. Defende-se a ampliação da visão de letramento, o que chamam de multiletramento, “concebida nas práticas sociais do mundo digital” (BRASIL, 2017, p. 240). Fala-se, portanto, em uma participação crítica social, através da língua:

[...] saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BRASIL, 2017, p. 240).

Partindo para outro âmbito de ensino de línguas no país, o dos cursos livres, os objetivos de ensino-aprendizagem serão diferentes dos que vimos até agora. No Brasil a maioria das instituições de ensino de ELE, salvo as escolas públicas, utilizam materiais elaborados segundo os descritores do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (doravante QECR). Para que compreendamos melhor quais são as suas bases, nos dedicaremos na próxima seção a entender como esse documento percebe o ensino-aprendizagem de LEs e se há indicações com relação ao estímulo da autonomização dos aprendentes, que é o foco da nossa pesquisa.

1.3 O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas e a elaboração de materiais didáticos

Criado pelo Conselho da Europa⁹, o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas publicado em 2001, é uma das bases para o ensino de LE e elaboração de materiais didáticos na Europa, entre eles o livro de texto. Apesar deste documento ter sido elaborado pelo Conselho da Europa, não há nenhuma restrição de seu uso para países não europeus, inclusive durante todo o documento recomenda-se que se façam as adaptações necessárias, segundo cada contexto de ensino-aprendizagem interessado.

O QECR, com base na noção de plurilinguismo¹⁰, adota para o ensino-aprendizagem de LE uma abordagem voltada para a ação. O aprendente é visto como um ator social que através de *tarefas* (nem sempre relacionadas apenas com a língua) age em diferentes contextos. Segundo o Quadro uma tarefa é definida da seguinte maneira:

⁹ O Conselho da Europa é a organização política europeia mais antiga, tendo sido fundada em 1949. Atualmente o Conselho reúne 46 países europeus e tem sua sede em Estrasburgo, na França. Além dos países europeus, cinco Estados de continentes variados foram reconhecidos por estatuto como observadores (Santa Sé, Estados Unidos, Canadá, Japão e México). A participação destes Estados demonstra nitidamente haver interesse fora da Europa nos trabalhos desenvolvidos pelo Conselho. A administração do Conselho da Europa é desempenhada por um Comitê de Ministros, do qual participam representantes de todos os países membros (VILAÇA, 2006, n. p.).

¹⁰ A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.168).

[...] qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de ações tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar às cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 30).

Este documento apresenta uma série de competências¹¹ que os aprendentes de um idioma estrangeiro devem desenvolver na aprendizagem da língua e que acompanham outras competências mais especificamente languageiras. Essas últimas apoiam-se nas competências gerais, já desenvolvidas e que continuam a se desenvolver com a aprendizagem da LE. Segundo o QECR:

Todas as competências humanas contribuem, de um modo ou de outro, para a capacidade de comunicar do aprendente e podem ser consideradas como facetas da competência para comunicar. Todavia, pode ser útil distinguir aquelas que não estão diretamente em relação com a língua das competências linguísticas propriamente ditas (CONSELHO DA EUROPA, 2002, p. 111)¹².

Tais competências são: as competências gerais e as competências comunicativas languageiras. Cada uma dessas competências envolve uma serie de fatores e outros níveis de competências, que devem estar inter-relacionados para a realização de uma tarefa. As competências gerais abarcam: o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 31) que sintetizamos no Quadro 2.

As capacidades práticas e a competência de realização (saber-fazer) seriam as capacidades sociais, como a maneira de se comportar em diversos contextos; capacidades interculturais, como por exemplo servir de mediador entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira, a fim de resolver conflitos interculturais.

A competência existencial (saber-ser) tem a ver com os traços de personalidade do aprendente e leva em consideração fatores pessoais ligados à personalidade, caracterizados por atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos.

¹¹ A definição de competências, segundo este documento, seria “o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

¹² *Do original*: “Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propriamente dichas”.

Quadro 2 - Competências gerais segundo o QECR

COMPETÊNCIAS GERAIS			
Saber	Saber fazer	Saber-ser e saber-estar	Saber-aprender
É o conhecimento declarativo ou acadêmico.	É a capacidade de pôr em prática o conhecimento declarativo (saber).	Relaciona-se com as atitudes, motivações, valores, crenças e estilos cognitivos do aprendente.	Envolve a consciência da língua e da comunicação. As capacidades fonéticas; as de estudo e as heurísticas do aprendente.

Fonte: Adaptado do Conselho da Europa (2001)

A competência de aprendizagem (saber-aprender) mobiliza a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização, e apoia-se em competências de diferentes tipos (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 34).

Além das competências gerais, como mencionamos anteriormente, a aprendizagem de línguas, segundo a abordagem acional proposta pelo QECR, abrange também a competência comunicativa, que envolve a competência linguística, a sociolinguística e a pragmática (Quadro 3).

Quadro 3 - Competências comunicativas

COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM LÍNGUA		
Competências Linguísticas	Competências Sociolinguísticas	Competências Pragmáticas
Inclui as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.	Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade).	Dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala). Domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia.

Fonte: Adaptado de Conselho da Europa (2001, p. 35)

O desenvolvimento dessas competências vai se complexificando e estendendo-se a inúmeros outros elementos, tais como as atividades linguísticas e os domínios. A primeira teria a ver com atividades de recepção, reprodução, interação e mediação na LE e a segunda com o contexto. O QECR divide os domínios em quatro setores: o *domínio público*, o *domínio privado*, o *domínio educativo* e o *domínio profissional* e esclarece:

Domínio **público** refere-se a tudo aquilo que se relaciona com as interações sociais comuns (organismos na área da administração e dos negócios, serviços públicos, atividades culturais e de lazer de natureza pública, relações com os media etc.). O domínio **privado** abrange ainda as relações familiares e as práticas sociais do indivíduo. O domínio **profissional** cobre tudo aquilo que diz respeito às atividades e às relações dos indivíduos no exercício das suas profissões. O domínio **educativo** trata do contexto de aprendizagem/formação (geralmente de tipo institucional) e tem como objetivo a aquisição de conhecimentos ou de capacidades específicas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.37).

Portanto, a aprendizagem das competências linguísticas e comunicativas, como também a aprendizagem dos domínios, será uma peça chave para o desenvolvimento integral das competências dos aprendentes de uma LE. Estes aspectos devem ser desenvolvidos ao longo de todos os níveis de língua e não há um saber que se sobreponha ao outro. Dessa forma, aprender ou utilizar um idioma estrangeiro demanda, dentro dessa perspectiva, o estímulo à autonomia do aprendente, para que se desenvolvam as suas potencialidades de agir, de tomar decisões, de saber se comportar etc. “Os aprendentes devem também ser levados a refletir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser esse um dos aspectos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 86).

Partindo dessa perspectiva, de uma forma geral, é que o QECR propõe identificar níveis de proficiência na LE; esses níveis variam desde o A1, nível de iniciação, ao C2, nível de maestria. De acordo com cada nível é avaliada cada uma dessas competências e habilidades. Estes níveis são vistos estampados na maioria dos livros de ELE, produzidos na Europa, muitos deles utilizados em instituições de ensino de línguas em todo Brasil.

Apesar de não possuir caráter prescritivo, em vários momentos do documento elucidase que o QECR também tem como um dos seus objetivos, servir de parâmetro para a elaboração de materiais didáticos. O Quadro oferece uma relação harmônica entre objetivos e conteúdos de ensino, fazendo com que dessa forma sirva de base para este fim (VILAÇA, 2006). No que diz respeito ao livro didático especificamente, Vilaça (2006, n. p.) ainda esclarece sua relação com planos de ensino:

Um dos papéis fundamentais de um livro didático, segundo Cunningsworth (1995) é proporcionar o plano de ensino (*syllabus*). De acordo com Breen (2004:1) o plano de ensino é “o plano do que deve ser alcançado através do ensino e da aprendizagem”. Compõe-se basicamente de quatro elementos: os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação (Breen, 2004: 1). O Quadro oferece bases para o planejamento e a seleção dos quatro componentes do plano de ensino apontados acima.

Dessa forma, o autor evidencia a relação que terá o Quadro e os objetivos de ensino classicamente apontados nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas: gerais e

específicos, entre eles a competência comunicativa e a formação do aluno autônomo, dois pontos fortemente defendidos pelo Quadro. Segundo o autor, o QECR sustenta que o processo de ensino-aprendizagem deve oferecer “a aprendizagem de diferentes elementos, estratégias e competências que conduzam à construção da competência comunicativa”, estando assim consoante aos objetivos do ensino de línguas, defendidos na literatura da área.

Ainda se advoga neste documento que “professores e programas de ensino devem instrumentalizar os alunos a usar diferentes meios e estratégias que os incentivem e preparem para uma aprendizagem autônoma” (VILAÇA, 2006). Sobre este aspecto Vieira (*apud* BIZARRO, 2004, p. 144) esclarece:

No campo das línguas, a opção por uma pedagogia para a autonomia representa, antes de mais nada, um alargamento dos objetivos e conteúdos de ensino – aprendizagens que passam a desdobrar-se em duas componentes fundamentais: a competência comunicativa e a competência de aprendizagem. Ambas as competências deverão ser abordadas sob uma perspectiva linguística e processual, revelando-se esta última por intermédio de aspectos comportamentais da aprendizagem da L.E. e diretamente relacionados com a noção de “aprender a aprender”.

Conforme Vilaça (2006) o segundo componente, e talvez o de maior influência do QECR na produção de materiais didáticos, é a possibilidade que o Quadro oferece de que os objetivos de ensino, gerais e específicos, sejam alcançados ao mesmo tempo. Para isso o QECR disponibiliza um rico material para a elaboração de conteúdo de ensino através de escalas, que apresentam vários aspectos relacionados ao uso da língua, tais como estratégias de compreensão oral, de leitura e de interação e produção oral, de escrita, entre outros. Finalmente, Vilaça (2006, n. p.) observa o seguinte:

A adoção do Quadro por associações de examinadores acaba por “motivar” que o mesmo seja adotado ou, pelo menos, considerado, pelas editoras. Este fato pode ser facilmente constatado em materiais que, direta ou indiretamente, estabelecem comparações entre os seus níveis e os níveis do Quadro e de exames de proficiência. Isso faz com que a tendência natural seja uma relação cada vez mais próxima entre o Quadro e os escritores de materiais didáticos, principalmente, mas não unicamente, no mercado europeu.

É evidente que nos PCNs, seguidos nas escolas públicas brasileiras, bem como no QECR, utilizado na maioria dos cursos de língua espanhola do país, iremos nos deparar com objetivos de ensino-aprendizagem distintos, abordagens diferentes para o ensino e práticas que muitas vezes se distanciam. Seja com o intuito de formar cidadãos críticos, como propõem os PCNs, seja com objetivos voltados para os agentes sociais, através de uma perspectiva plurilíngue, como propõe o QECR, o que se deseja em qualquer nível de ensino-aprendizagem

de LE é a autonomia do aprendente. Dessa forma, é importante que o material didático utilizado, qualquer que seja a diretriz adotada, contemplem aspectos que desenvolvam a sua autonomização. É o que constata Magno e Silva (2009, p. 57):

Um processo de ensino e aprendizagem que seja bem-sucedido deve levar o aprendente a poder prosseguir autonomamente no seu aprendizado, uma vez que ninguém pode perpetuar seu papel como aluno. Daí se depreende que a autonomia é um objetivo desejável por todos.

Discutidas estas questões, agora partimos para o foco principal da nossa pesquisa, a avaliação formativa. Na próxima seção buscamos primeiro entender o percurso da avaliação, de um modo geral, no ensino-aprendizagem, até o momento da avaliação formativa. Logo relacionamos este conceito com o de autonomia, uma vez que não é possível uma avaliação formativa, sem autonomia, como veremos mais a fundo a seguir.

2 AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para que se entenda a avaliação formativa no ensino-aprendizagem de língua estrangeira atualmente, faz-se necessário um breve apanhado histórico das principais correntes que, de alguma forma, influenciam até hoje as práticas de avaliação da aprendizagem na educação em geral e no ensino de LE em particular. Explanaremos as principais concepções acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação formativa, para situar as duas principais correntes de avaliação formativa que, alternadas ou conjugadas, “estão associadas às práticas avaliativas” (BARREIRO, 2009) e, por isso mesmo, às práticas de ensino nas salas de aula.

Segundo Coll e Martín (1996), de fato, há de se ter em conta que, quando se menciona a avaliação, alude-se também ao ensino, uma vez que ambos representam duas faces da mesma moeda. Como argumentam estes autores, “quando se escolhe uma opção didático-metodológica, se está tomando, ainda que seja implicitamente, uma decisão de avaliação” (COLL; MARTÍN, 1996, s. p.)¹³; assim sendo, acredita-se que a avaliação não se resume a um momento na trajetória de aprendizagem dos alunos, mas remete a uma visão de ensino e de aprendizagem, concebida pelo professor na sua prática docente.

Segundo Guba e Lincoln existem quatro paradigmas de avaliação, que eles chamam de “gerações” (*apud* FERNANDES, 2004). Apresentaremos a seguir três deles, precursores da avaliação formativa. Lançaremos mão da classificação desses autores, desde a primeira geração, conhecida como a geração da medida, passando pela segunda, geração da descrição, até a terceira, da formação de juízo. Porém também usaremos o termo de “paradigma” para nos referir a essas diversas gerações.

2.1 Diferentes concepções de avaliação

Em um primeiro momento, impõe-se o paradigma da *avaliação como medida*, que se apoia na concepção positivista/behaviorista, predominante no século XIX até as décadas de 70 e 80 do século XX, mas é uma concepção que ainda se encontra em discursos ou práticas nos dias atuais (BARREIRO, 2009). Nesta perspectiva há uma preocupação em mensurar com objetividade os resultados alcançados pelos alunos. Trata-se de uma avaliação pouco interativa,

¹³ *Do original*: “Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando, aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación”.

isto é, os alunos não participam do processo avaliativo (VALE, 2015) e realizada após o período de instrução dos estudantes (FERNANDES, 2006).

Barreiro (2009) explica que esta visão da avaliação se assenta na ideia de que as capacidades supostamente perceptíveis nos produtos podem ser medidas e que devem ser avaliadas objetivamente. Os testes, nessa concepção de avaliação, acabaram supervalorizados, uma vez que se acreditava que a inteligência era inata e a motivação um fator externo ao indivíduo. Conforme elucidam Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p. 3):

Os testes de quociente de inteligência (QI), considerados “técnicas novas de medida”, foram amplamente utilizados nas escolas americanas, no final do século XIX e início do século XX. O objetivo precípua da escola era ensinar/transmitir conhecimento: utilizando-se essencialmente de testes de memória, principalmente, oral, com um aluno de cada vez, com a finalidade de medir se ele memorizou o que o professor havia previamente ensinado.

Devido ao fato de, naquele momento, acreditar-se ser possível “medir” objetivamente “o rendimento do aluno”, isto é, a quantidade de aprendizagem manifestada por ele, a esta geração alcunhou-se de geração da medida. No ensino/aprendizagem de línguas, o paradigma da medida deu origem a testes que procuravam avaliar objetivamente as dimensões fonéticas, gramaticais e lexicais, sempre por escrito (LUSSIER; TURNER, 1995). Segundo as autoras, é nesse período que abordagens mais formais de avaliação vão começar a se desenvolver no âmbito do ensino de línguas estrangeiras.

A segunda geração, designada como a *da descrição*, nasce para preencher as lacunas identificadas na geração anterior, a principal delas relacionada com o fato de os conhecimentos dos alunos serem considerados os únicos objetos de avaliação. “À certa altura, considerou-se que era limitador avaliar um sistema educativo apenas com base nos resultados dos alunos” (FERNANDES, 2004, p. 11). Para essa geração, a medida deixa de equivaler à avaliação em si e passa a ser um dos meios a seu serviço. A principal diferença em relação ao paradigma anterior está na formulação de objetivos comportamentais e na verificação do seu cumprimento pelos alunos; passa-se, portanto, a descrever seus pontos fortes e fracos.

Segundo Depresbiteris (1989) o principal expoente desta geração foi Ralph Tyler, provocando um grande impacto na literatura através de seu “Estudo de oito anos” com colaboração de Smith, no qual defendiam a inclusão de procedimentos avaliativos mais diversificados como testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos.

Como explicam Lima Filho e Trompieri Filho (2013), Tyler, como membro do departamento de pesquisa educacional da Universidade do Estado de Ohio, contribuiu para que

ficasse conhecido em todo o mundo o termo “avaliação educacional”. Através de sua pesquisa ele buscava aprimorar os currículos escolares norte-americanos. Depresbiteris (1989) esclarece que, para Tyler, os testes de papel e lápis tinham muita importância, pois permitiam definir as habilidades dos alunos em determinados assuntos, porém, rechaçava a ideia de que a avaliação fosse um sinônimo da aplicação de tais testes.

Nessa perspectiva “o propósito real da educação não é que o instrutor realize certas tarefas, porém promover mudanças significativas nos padrões de comportamento do estudante”¹⁴ (TYLER, 1986 [1973], p. 18). Desta forma, Tyler defende que todo enunciado de objetivos estará relacionado com as mudanças que deveria experimentar o aluno. Podemos comprovar o pensamento dessa geração no fragmento abaixo no qual Tyler (1986 [1973], p. 3) ressalta a importância dos objetivos:

[...] se, se deseja planejar o programa de ensino e melhorá-lo de forma constante, é imprescindível ter alguma ideia de suas metas. Esses objetivos da educação se consubstanciam nos critérios que se empregam para selecionar o material, esboçar o conteúdo do programa, elaborar os procedimentos de ensino e preparar as provas e exames. Todos os aspectos do programa são, na realidade, meios para realizar os propósitos básicos da educação. Em consequência, se temos que estudá-lo sistemática e inteligentemente, devemos antes estar certos de quais são seus objetivos.¹⁵

Segundo Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p. 8), nessa geração “a avaliação passa a receber influência dos ideais, opiniões e posições ideológicas dos avaliadores na tentativa de interpretar os fatos”. Os autores explicam que assim desponta, nesse contexto, a avaliação qualitativa do conhecimento “centrada no sujeito”, algo que foi imprescindível para o surgimento de um novo paradigma.

A terceira geração, intitulada como *a da formulação de juízos ou julgamentos*, da mesma forma que a anterior, tem por objetivo superar as limitações dos paradigmas precedentes. Mantêm-se as funções técnica e descritiva das primeiras e inclui-se a formulação de juízo de valores, feita pelos avaliadores acerca do objeto de avaliação (BARREIRO 2009; FERNANDES, 2004). Para Fernandes (2004) é durante esta geração que a avaliação alarga

¹⁴ *Do original*: “Puesto que el propósito real de la educación no es que el instructor realice ciertas tareas, sino promover cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante”.

¹⁵ *Do original*: “[...] si se desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es imprescindible tener alguna idea de sus metas. Esos objetivos de la educación se consustancian con los criterios que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes. Todos los aspectos del programa son, en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación. En consecuencia, si hemos de estudiarlo sistemática e inteligentemente, debemos antes estar seguros de cuáles son sus objetivos”.

mais os seus horizontes. O autor afirma que embora haja diferenças entre as gerações, todos estavam de acordo em um ponto: a avaliação deveria implicar a emissão de juízo de valor.

Um fato histórico importante que marca o período em que se desenvolveu o terceiro paradigma foi o lançamento do *Sputnik* pela União Soviética, em 1957. Os Estados Unidos, temendo ficar para trás na corrida espacial, reagem lançando uma reforma educativa, em busca do desenvolvimento tecnológico (SILVA, 2014). Investiu-se, portanto, principalmente nas áreas das ciências e da matemática. Houve, dessa forma, uma urgência na revisão dos currículos escolares e conseqüentemente nas concepções de avaliação, a fim de possibilitar uma formação científico-tecnológica de alta qualidade (FERNANDES, 2004).

É durante essa terceira geração, em 1967, que Michael Scriven introduz o termo avaliação formativa, fazendo a distinção entre o conceito de *avaliação somativa* e conceito de *avaliação formativa*, como veremos mais detalhadamente a seguir.

2.2 Avaliação formativa

Os termos avaliação somativa e avaliação formativa, propostos por Scriven, estabelecem uma diferença entre objetivos e funções da avaliação: o primeiro sendo associado à prestação de contas e a controles sistemáticos e o segundo ao desenvolvimento, ao valor qualitativo da avaliação e aos processos de formação (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2007). Depresbiteris (1989, p. 21) explica a distinção do seguinte modo:

Para o autor [Scriven] o objetivo da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa. As funções da avaliação são de duas ordens: formativa e somativa. A avaliação formativa consiste no fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria de um programa em suas partes ou em seu todo. A avaliação somativa consiste no fornecimento de informações sobre o valor final de um programa institucional.

A autora ainda considera que outra das propostas inovadoras de Scriven foi a possibilidade de encarar uma avaliação não atrelada aos objetivos de um programa, concluindo que “a avaliação de fins é importante, porém não reflete tudo” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 21).

Segundo Fernandes (2005), não obstante, no período em que surge o conceito de avaliação formativa, na década de 60, ainda predominavam as concepções de aprendizagem que advinham das teorias da psicologia behaviorista. O autor sustenta que, neste ponto, a avaliação considerada formativa destinava-se a ir corrigindo e ajustando o ensino e a

aprendizagem; a avaliação somativa, por sua vez, fazia um balanço e emitia um juízo final a respeito do que os alunos sabiam e eram capazes de fazer.

Conforme esclarece Perrenoud (2008), dessa perspectiva resulta a chamada “pedagogia de domínio” (*pédagogie de la maîtrise*, em francês), termo que muitos autores brasileiros traduzem por pedagogia de maestria ou pedagogia por objetivos, em que há uma concentração na fixação de objetivos claros, comportamentais e observáveis, uma vez que, para os precursores dessa teoria, o que não pode ser observado, tampouco pode ser avaliado (FERNANDES, 2005). Esses constituem os critérios de desempenho a serviço da avaliação.

Mottier-Lopez (2010, p. 45) descreve assim as principais características da pedagogia do domínio, proposta por Bloom e colaboradores em 1971:

As informações coletadas são processadas pelo docente, para a produção de um *feedback* útil para ele e para os alunos. O docente propõe fórmulas e métodos orientados a solucionar as dificuldades de aprendizagem que a avaliação permitiu identificar. A ação corretiva pode aparecer de diversas maneiras: exercícios complementares, novo tipo de material pedagógico (verbal vs. representações visuais), debates em pequenos grupos, tutoria individual, utilização de ferramentas informáticas.

Esta versão da avaliação formativa, denominada de *clássica* por Melo (2009) sofreu várias críticas. Porém, Mottier-Lopez (2010) argumenta que, apesar das muitas críticas às concepções de Bloom sobre a avaliação formativa, é importante reconhecer que as suas contribuições e de seus colaboradores favoreceram a introdução de uma mudança paradigmática, para “a avaliação escolar deixa de estar vinculada somente a questões de certificação e seleção e passa a estar em condições de apoiar as aprendizagens dos alunos além de sua certificação”¹⁶ (MOTTIER-LOPEZ, 2010, p. 46).

No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, essa forma de pensar a avaliação durante o processo de aprendizagem fez-se fortemente presente na metodologia de ensino conhecida como “audio-oral” ou “áudioligual”. Por ser inteiramente estruturada em pressupostos behavioristas, nos quais o erro era considerado como marca de não aprendizagem, os defensores dessa metodologia valeram-se da tecnologia (a gravação em bandas duplas nos chamados “laboratórios de língua”) para que toda produção dos alunos em resposta aos estímulos fosse imediatamente corrigida, de modo que as produções corretas fossem reforçadas e as produções errôneas fossem corrigidas, sendo a resposta correta então

¹⁶ *Do original*: “[...] la evaluación escolar ya no está solamente vinculada a cuestiones de certificación y de selección, sino que está vista como en condiciones de sostener el aprendizaje de los alumnos por encima de su certificación”.

disponibilizada para repetição. Desse modo, entendia-se que o erro não se fixaria. Tínhamos, então, uma compreensão redutora da avaliação formativa, porém coerente com os pressupostos teóricos ligados às respectivas concepções de língua e de aprendizagem.

Conforme Silva (2014), a falta de integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação e a pouca importância da função da regulação neste processo foram fatores que contribuíram fortemente para que investigadores francófonos propusessem uma reformulação dos pressupostos de Bloom. Deste modo, os estudiosos francófonos ampliaram o modelo em várias direções teóricas, como as da psicologia da aprendizagem, das teorias socioculturais de ensino-aprendizagem e da cognição da aprendizagem situada (MOTTIER-LOPEZ, 2010).

Em 1979, Linda Allal contrastou as duas concepções de avaliação formativa existentes: a neobehaviorista, apresentada por Bloom e colaboradores, e a abordagem construtivista/cognitivista “que prioriza o modelo de avaliação formativa centrada nos processos cognitivos de aprendizagem e não apenas no rendimento dos alunos e nas correções” (MOTTIER-LOPEZ, 2010, p. 62). Dentro da perspectiva construtivista/cognitivista os processos vêm antes dos resultados da avaliação, o que não implica ignorar a importância dos mesmos. “Trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens” (FERNANDES, 2006, p. 23).

A partir da nova interpretação e ampliação dos conceitos da avaliação pelos estudiosos francófonos, emerge a distinção entre duas principais tradições teóricas da avaliação formativa: a anglo-saxônica e a francófona.

Dentre as características que diferenciam essas duas tradições se poderia destacar quatro, segundo Fernandes (2008): primeiro, a presença da noção de *feedback* na perspectiva anglo-saxônica e a da noção de regulação na perspectiva francófona; segundo, a relevância dada ao *feedback* na perspectiva anglo-saxônica e a sua relativização na perspectiva francófona; terceiro, o protagonismo do professor na perspectiva anglo-saxônica e a sua relativização na perspectiva francófona; e quarto, a relação explícita entre a avaliação formativa e um referencial curricular bem determinado na perspectiva anglo-saxônica e a integração da avaliação com os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva francófona. A seguir serão abordados mais detalhadamente cada um destes aspectos.

2.3 Perspectiva anglo-saxônica: o conceito de *feedback*

Para Brookhart (2009 *apud* MARTÍNEZ RIZO, 2012) o trabalho realizado por Bloom e colaboradores soma à ideia de Scriven a noção de que a avaliação formativa deverá oferecer informação não somente acerca dos resultados finais, mas também sobre o processo de aprendizagem dos alunos, servindo aos professores para que tomem melhores decisões instrucionais.

Inicialmente, a avaliação formativa é tida como um processo pedagógico por excelência, orientado e controlado pelos professores; as questões da avaliação formativa são pensadas num movimento que parte do professor em direção ao aluno. Valoriza-se, então, o apoio que o docente pode prestar ao discente na resolução de tarefas e nas aprendizagens traçadas pelo currículo (FERNANDES, 2006). Pode-se perceber isso na citação de Brookhart (2009 *apud* MARTÍNEZ RIZO, 2012, p. 852) ao definir avaliação formativa:

Um processo mediante o qual se obtém informação sobre o processo de ensino-aprendizagem, que os professores podem usar para tomar decisões instrucionais e os alunos para melhorar seu próprio desempenho, e que é uma fonte de motivação para os alunos.¹⁷.

Em outras palavras, o *feedback* servirá, principalmente, como fonte de informação para a melhoria das práticas do professor. O docente desempenha um papel importante para os alunos e entre as aprendizagens e os objetivos a serem alcançados, previstos no currículo. A avaliação deveria servir aos professores para melhorar a qualidade do seu ensino, seguindo-a de uma instrução corretiva de qualidade (MARTÍNEZ RIZO, 2012). Sadler (1989 *apud* MARTÍNEZ RIZO, 2012, p. 855) explicou a importância do fenômeno:

Um elemento chave da definição de Ramaprasad é que a informação sobre a lacuna entre os níveis atuais e os de referência, apenas se poderá considerar *feedback* se se usar para modificar a dita lacuna. Se a informação simplesmente for registrada e for transmitida a um terceiro ator que não tem os conhecimentos ou a capacidade de modificar o resultado ou se estiver codificada de maneira muito profunda para que conduza a uma ação apropriada (por exemplo, como uma qualificação sintética dada pelo professor), então o ciclo de controle não pode se fechar, e ao invés do *feedback* efetivo se tem somente dados soltos (*dangling data*)¹⁸.

¹⁷ *Do original*: “Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos”.

¹⁸ *Do original*: “Un elemento clave de la definición de Ramaprasad es que la información sobre la brecha entre los niveles actuales y los de referencia se podrá considerar retroalimentación sólo si se usa para modificar dicha brecha. Si la información simplemente se registra, se transmite a un tercer actor que no tiene los conocimientos o la capacidad de modificar el resultado o si está codificada de manera

Logo, o *feedback* torna-se um conceito central na tradição anglo-saxônica de avaliação formativa, “chegando mesmo a confundir-se com esta, pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações que, supostamente, os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades” (SADLER, 1989 *apud* FERNANDES, 2008, p. 353). Essa importância confirma-se na afirmação de Black e William (1998) ao explicar a que se refere a avaliação formativa, dentro desta perspectiva:

[...] a todas as atividades realizadas pelo professor – e por seus alunos quando estes se autoavaliam – que fornecem informações a serem usadas como *feedback* para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem. Tal avaliação torna-se formativa quando os indícios são efetivamente usados para adaptar o ensino de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos (BLACK; WILIAM, 1998 *apud* SILVA, 2014).

Black e Wiliam (2001 *apud* DIAS, 2011, p.42) consideram o *feedback* como uma referência “às qualidades particulares do trabalho do aluno, aconselhando-o sobre o que pode fazer para melhorar, evitando comparar o seu trabalho com o de outros alunos”. Tunstall e Gipps (1996 *apud* FERNANDES, 2004) distinguem dois tipos de *feedback*, o avaliativo e o descritivo. O *feedback* avaliativo, segundo estes autores, implica um juízo de valor sobre um trabalho realizado pelo aluno e o descritivo relaciona-se com as tarefas que lhes são apresentadas. Sobre o *feedback* do tipo descritivo, Fernandes (2004, p. 20, grifos do autor) argumenta:

[...] este último tipo de *feedback* [...] pode contribuir para que os alunos, sempre apoiados pelo professor, se tornem mais autônomos para avaliarem e regularem os seus desempenhos e para encontrarem maneiras de os melhorar. O professor acaba por assumir um papel mais «facilitador» em vez de mais «fornecedor» de *feedback* ou de «juiz». É [...] uma perspectiva em que se dá ênfase ao papel do professor *com* o aluno em vez de *para* o aluno.

Soares (2007) sustenta que o *feedback* descritivo possibilita um reajustamento contínuo das práticas para que todos tenham sucesso no cumprimento das metas estabelecidas. Segundo a autora, avaliar, neste caso, passa a ser um momento no qual serão evidenciadas as aprendizagens dos alunos, o que ele fez para alcançá-las, o que ele ainda não sabe e o que poderá vir a saber.

Para Sadler (*apud* DIAS, 2011), um *feedback* que apenas informe o aluno sobre o seu desempenho e não lhe forneça diretrizes claras do que deva fazer para a melhoria de suas

demasiado profunda para que conduzca a una acción apropiada (por ejemplo, como una calificación sintética dada por el maestro), entonces el ciclo de control no se puede cerrar, y en vez de retroalimentación efectiva se tienen solamente datos sueltos (*dangling data*)”.

aprendizagens, não pode dizer-se formativo. Sadler (1998 *apud* SILVA, 2014) oferece três características básicas que constituem o *feedback* formativo: “a) a atividade realizada pelo aluno; b) a análise do desempenho do aluno nesta atividade à luz de um quadro de referência; c) um retorno – *feedback* – para o aluno que forneça informações que reforcem o sucesso ou que o ajude a superar as dificuldades”.

Desta maneira, dentro da perspectiva anglo-saxônica da avaliação formativa, defende-se um *feedback* baseado no diálogo, a partir de critérios pré-determinados e partilhados pelos alunos, que são mais eficazes do que notas do tipo “bom” ou “regular” (ROSA, 2003). Para esta autora, a função orientadora do *feedback* atua do seguinte modo:

[...] aumenta a motivação do aluno em relação a certas tarefas, assim como dá a ele informações que o ajudam a executá-las e a desenvolver atividades subsequentes com um grau maior de independência. Se o *feedback* realmente dá informação aos aprendizes, tornando-os capazes de identificar aspectos específicos de suas performances, podemos dizer, como professores e orientadores, termos desempenhado nosso papel com êxito (ROSA, 2003, p. 31).

Mas, segundo Dias (2011), elaborar um *feedback* não é uma tarefa fácil no ensino-aprendizagem de línguas e envolve fatores como a concepção de ensino e aprendizagem integrados a um contrato didático, a atenção às características individuais do aluno, a tarefa e o grau de relevância.

Dentro da perspectiva anglo-saxônica o *feedback* assume uma dimensão central, sendo imputado a ele a responsabilidade de estabelecer o desenvolvimento da relação entre professor e aluno no âmbito da sala de aula. O professor assume um papel também central no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O professor de língua, além do mais desempenhará o papel de motivador da aprendizagem. Sendo assim, o seu *feedback* será imprescindível para o progresso do aluno e para a sua autoimagem. Há uma grande preocupação com os objetivos de aprendizagem e não com o processo em si. Trata-se, portanto, de um *feedback* voltado mais para o próprio aprendente e sua motivação do que para as aprendizagens desenvolvidas pelo mesmo.

Outros autores que também falam do conceito de *feedback*, como poderemos comprovar mais adiante, têm mais a ver com a perspectiva francófona de avaliação formativa. Harley e Timperley (2007 *apud* DIAS, 2011, p. 44), por exemplo, alargam o conceito, definindo-o da seguinte maneira:

Uma informação que pode ser provida pelo professor ou qualquer outro agente, como por exemplo, o livro, um parente, uma experiência ou pelo

próprio aluno; eficaz quando responda a três perguntas: para onde vou? (Quais são os objetivos?); como vou? (O que fazer para atingir estes objetivos?); para onde vou seguir? (O que fazer para realizar melhor os progressos?).

Nota-se, assim, uma ampliação dos meios pelos quais o *feedback* pode vir a ocorrer na formação do aluno. Para os autores, a motivação para aprender envolve a disposição para agir num dado sentido. Exemplos dessas disposições são a confiança, a prontidão para ouvir, a atenção, a autoestima e a predisposição para assumir responsabilidades. Raya, Lamb e Vieira (2007, p. 57, grifos dos autores) comentam:

Dentre os fatores que promovem a motivação intrínseca, encontramos: o desafio, o autocontrole, a responsabilidade, a curiosidade, a fantasia, a cooperação e o reconhecimento. O *feedback* do professor também parece representar um fator decisivo para o pensamento motivacional eficaz, desde que promova *estruturas de crença* internas e *processos atribucionais* que otimizem o envolvimento do aluno [...] e seja “informativo” em lugar de “controlador” [...] O desenvolvimento da autonomia é, ele mesmo, um estímulo para o desenvolvimento da motivação.

O *feedback*, neste caso, também funcionará como impulso para a própria regulação do aprendente, como menciona Dias (2011, p. 45):

Desde a última década do século passado, o *feedback* tem vindo a assumir uma importância central na avaliação formativa. Esta importância resulta do fato de o *feedback* se apresentar cada vez mais como elemento essencial de comunicação e de interação entre o professor e o aluno, porque permite ao primeiro perceber as alterações que tem de fazer à sua ação de ensinar, de modo a poder ajustá-la às necessidades do aluno, e permite ao segundo ter a noção quer dos seus sucessos quer da forma como ultrapassar os insucessos com que se vai defrontando ao longo do seu processo de aprendizagem.

Essas três últimas definições de *feedback* se relacionam muito mais com a perspectiva francófona da avaliação formativa, como havíamos mencionado, o que mostra que a divisão entre orientação anglo-saxônica e francófona está evoluindo. No entanto, a distinção permite entender como opções teóricas divergentes foram importantes na concepção da avaliação formativa. Inicialmente, foi dentro da perspectiva francófona, que veremos a seguir, que o conceito de regulação da aprendizagem se tornou central.

2.4 Perspectiva francófona: o conceito de regulação da aprendizagem

De acordo com Mottier-Lopez (2010), são quatro os principais pontos da ampliação que caracterizam os trabalhos francófonos: a integração da avaliação formativa nas sequências didáticas; a noção de regulação como componente fundamental da avaliação formativa; a implicação do aluno na avaliação e na regulação da sua aprendizagem; e a diferenciação

pedagógica que resulta da avaliação formativa. Vial (1991 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001, p. 34-35) reitera essas noções e esclarece:

A avaliação formativa é um conjunto de práticas pedagógicas [...] que apresenta ao aluno, como objetivo, a racionalização das categorias necessárias à avaliação. O objetivo da avaliação é o produto designado pela tarefa, sobretudo o procedimento escolhido pelo aluno para resolver o problema proposto pela tarefa: ele deve saber o que faz para reajustar sua tarefa e adaptar o seu produto à norma que a classe estabeleceu anteriormente.

Os investigadores anglo-saxônicos atribuíam o sucesso da avaliação formativa, em grande medida, ao *feedback*. Esta é uma das principais críticas dos estudiosos francófonos, em relação aos estudos de avaliação formativa anglo-saxônicos. Fernandes (2008) lembra que na concepção francófona o *feedback*, por si só, não garante uma orientação adequada, uma vez que as aprendizagens são influenciadas por outros fatores importantes, como a natureza das tarefas e os processos de regulação utilizados por professores e alunos. Para Fernandes (2008, p. 352).

Nesta perspectiva, interessa sobretudo estudar como é que os alunos aprendem, a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular autonomamente a aprendizagem. Neste caso, o *feedback* é um elemento a considerar sem que, no entanto, ocupe o lugar de destaque que lhe é atribuído pelos autores anglo-saxônicos

Sendo assim, o conceito de *regulação* substitui o conceito de *feedback*, na visão francófona de avaliação formativa, e passa a ser o seu eixo central. Em seus estudos, Allal (1988 *apud* MOTTIER-LOPEZ, 2010) definiu três tipos de regulações: a interativa; a retroativa e a proativa. As regulações retroativa e proativa ocorrerem *a posteriori* em relação ao processo de ensino-aprendizagem; a regulação retroativa serve a título de correção e reajuste, após o resultado de uma avaliação pontual; e a regulação proativa já não se centra nos objetivos não alcançados, mas sim nas diferenças identificadas entre os alunos, para que a partir de então se elaborem as atividades em função das necessidades dos mesmos, contudo, também ocorre em um momento posterior à avaliação (MOTTIER-LOPEZ, 2010). Já a avaliação interativa é levada a cabo ao longo de todo o processo de desenvolvimento das atividades, o que possibilita a realização das adaptações necessárias para o bom andamento do ensino-aprendizagem (SILVA, 2014, p.26).

Perrenoud (2008) explica que estas três modalidades podem combinar-se. O autor argumenta que, a regulação retroativa, por exemplo, pode funcionar como um ajuste, porém essa não seria a única possibilidade: “Remediar não significa, necessariamente, voltar a trabalhar as mesmas noções e habilidades [...]. Uma remediação ampla pode levar a reconstruir elementos muito anteriores, a renunciar provisoriamente às aprendizagens problemáticas”

(PERRENOUD, 2008, p. 139)¹⁹. Conforme Allal, a regulação proativa se situa dentro da avaliação formativa, ela a define mais como uma forma de regulação do que, precisamente, de avaliação. Contudo, Perrenoud prioriza o exercício da regulação interativa. As outras duas regulações (proativa e retroativa) só precisariam ser utilizadas em última instância, “dever-se-iam considerar como regulações interativas frustradas” (PERRENOUD, 2008, p. 140).

Na perspectiva francófona, portanto, o aluno é quem assume um maior compromisso na avaliação formativa. “O que, de fato, parece mais essencial é compreender os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos para que, a partir daí se possa intervir para que eles regulem as suas aprendizagens” (FERNANDES, 2008, p. 352). Bonniol e Vial (2001, p. 280) fazem o seguinte comentário a esse respeito, justificando o envolvimento do aprendente:

O postulado segundo o qual o professor pode garantir a regulação das lógicas de aprendizagem do aluno tem sérias consequências e é desmentido cotidianamente nas salas de aula: quem pode reajustar uma estratégia? Corrigir uma disfunção? Só aquele que agiu, ou seja, o próprio sujeito.

Mesmo assim, para Silva (2014), isso não significa que o professor assuma uma posição marginal neste processo, mas sim que adote uma pedagogia ativa, cooperativa e diferenciada, o que conjectura uma série de renúncias por sua parte, principalmente em relação a sua identidade. Conforme elucida Soares (2007, p. 2):

O professor deve ser capaz de questionar as suas práticas e analisar os resultados obtidos, através de uma atitude supervisiva, bem como envolver o aluno na sua aprendizagem, transformando-o em coautor de todo o processo, favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia. Ao problematizar a prática através da reflexão, o professor tenta encontrar soluções para os problemas com que se depara. Isto implica que ele tenha de ser continuamente supervisor dessa prática e a reveja de forma sistemática.

Dedicaremos a próxima seção para entendermos, mais profundamente, o papel que o professor desempenha neste cenário. Começaremos definindo a noção de autonomia, tão importante para o desenvolvimento da autorregulação do aprendente, e logo, dissertaremos sobre o seu papel para a formação do professor autonomizador e do aluno autorregulado.

¹⁹ *Do original*: “[...] ‘remediar’ no quiere decir necesariamente volver a trabajar las mismas nociones y habilidades, así fuese con nuevas explicaciones, durante más tiempo o con un material diferente. Una remediación amplia puede llevar a construir elementos muy anteriores, al renunciar provisionalmente a los aprendizajes problemáticos”.

2.4.1 O professor autonomizador

Antes de falarmos do papel do professor autonomizador, apresentaremos a noção de autonomia que guia a nossa pesquisa, logo, elucidaremos como a autonomia pode servir tanto para a facilitação do trabalho docente, quanto para o desenvolvimento da autorregulação do aprendiz.

Neste trabalho apoiamo-nos na definição de autonomia de Benson (2001 *apud* MAGNO e SILVA, 2009, p. 57) como sendo “uma capacidade multidimensional que se manifesta de diferentes formas em indivíduos diferentes, e até mesmo em um único indivíduo em diferentes contextos, em épocas diferentes”.

Esta definição sucinta já deixa entrever a complexidade do fenômeno, ao frisar a sua “multidimensionalidade” e a variedade de suas manifestações na realidade. Autores como Paiva (2006) e Tassinari (2012) descrevem mais especificamente essa característica do fenômeno. A autonomia como parte de um sistema complexo, pode envolver diversos fatores, tal como elucida Paiva (2006, p. 92):

Os componentes de um sistema complexo são eles mesmos sistemas complexos. O uso de dizer que a autonomia é essencialmente parte da aquisição de uma segunda língua porque ela é responsável por um aspecto essencial do sistema complexo – a auto-organização. A autonomia do aprendiz pode auto-organizar a aquisição, pois os processos cognitivos e algumas escolhas de aprendizagem dependem dos aprendizes, mesmo quando eles estão sob pressão de ambientes educacionais muito controlados.

Essa complexidade pode ser entendida como corolário da sua natureza de “metacapacidade”, tal como a define Tassinari (2012, p. 28):

A autonomia da aprendizagem é a metacapacidade, isto é, a capacidade de segunda ordem, do aprendiz para assumir o controle de seu processo de aprendizagem em diferentes níveis e em diferentes maneiras de acordo com a situação de aprendizagem. A autonomia do aprendiz é um complexo de construção, construção de construções, envolvendo várias dimensões e componentes.²⁰

No que tange à aprendizagem de idiomas, Nunan (2000, p. 3) sustenta que “a aprendizagem de uma segunda língua ocorrerá com mais eficácia se os aprendizes puderem

²⁰ *Do original*: “Learner autonomy is the metacapacity, i.e. the second order capacity of the learner to take control of their learning process to different extents and in different ways according to the learning situation. Learner autonomy is a complex construct, a construct of constructs, entailing various dimensions and components”.

desenvolver e exercer a sua autonomia”²¹, de forma que a autonomia será indispensável para uma aprendizagem eficaz e sustentável (MORAES; GARDEL, 2009).

Moraes e Gardel (2009) ressaltam que, no ensino-aprendizagem tradicional, nem sempre o aluno teve o protagonismo para buscar os próprios caminhos do seu desenvolvimento cognitivo. Contudo a perspectiva sociohistórica contribuiu para que cada vez mais fosse dada voz ao aluno, com o intuito de fazer dele o ator principal de sua aprendizagem. Sendo assim, o aprendente coconstrói a sua aprendizagem e o docente intervém no seu desenvolvimento cognitivo.

Pesquisas como as de Nunan (2000; 2005), Leffa (2003) Paiva (2006), Nicolaidis e Fernandes (2007) e Magno e Silva (2008; 2009) comprovam que os alunos autônomos são os que têm maior sucesso durante o período de aprendizagem de uma língua estrangeira, dentro e fora da sala de aula. Isso só reforça a necessidade de se apostar na autonomia do aprendente na área do ensino-aprendizagem de idiomas, o que os materiais didáticos parecem estar buscando, atualmente.

Leffa (2003) assinala que quando se fala em autonomia no ensino-aprendizagem de LE, esta concerne a uma *aprendizagem* autônoma. A seu ver, portanto, não existe um *ensino* autônomo, mas sim maneiras de ensinar os discentes a terem autonomia. Embora a autonomia não seja algo ensinável, isso não dirime o docente de suas responsabilidades; muito pelo contrário é neste momento que o professor entra em ação. Consciente dos processos de ensino-aprendizagem, ele pode estimular os alunos a aprenderem a aprender. Neste sentido Moita Lopez (1996, p. 97) enfatiza que, “o professor tem a função central de construir andaimes para o aluno aprender, de modo que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre o mesmo”.

Hadji (2011), ao comentar a colocação de Reboul (1984) na qual este afirma que ensinar não é inculcar nem transmitir conhecimentos, mas fazer aprender, complementa o posicionamento do autor e esclarece que além da obviedade de que ninguém pode aprender pelo aluno, os verbos inculcar ou transmitir têm uma carga semântica negativa:

Os verbos inculcar e transmitir têm a dupla desvantagem de dar a entender uma visão redutora do papel do professor, fazendo dele aquele que se limitaria a modelar o aluno ou aquele que passa (ou coloca nas mãos do aluno) um objeto externo, neste caso o saber. Essa visão também subestima a atividade específica daquele que aprende, reduzindo-o a um sujeito, de certo modo passivo (HADJI, 2011, p. 6).

²¹ *Do original*: “[...] second language learning will proceed most effectively if learners are allowed to develop and exercise their autonomy”.

Assim, o papel do professor será o de tornar possível a aprendizagem, no sentido de criar condições para que a construção do saber aconteça. A avaliação formativa, para Hadji (2011), é uma ferramenta valiosa para que o professor possa compreender em profundidade o seu aluno, no que diz respeito a seus modos e raciocínio, além de suas aquisições. Ela permitirá que o docente faça as regulações diferenciadas em sua turma.

No ensino-aprendizagem atual de LE, o acesso ao idioma que se está aprendendo, pela Internet, e a possibilidade de exposição direta a esse idioma mudam consideravelmente a relação entre o professor, o conhecimento a ser desenvolvido e os aprendentes. Mas a mera exposição à língua (que se consegue em situações de imersão, por exemplo) não garante um bom domínio da mesma: ainda é preciso que o aprendente desenvolva determinadas estratégias para se apropriar efetivamente da língua e de seus múltiplos recursos, mas também de suas condições socioculturais de uso.

É preciso levar em conta que, para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, deve-se trabalhar a metacognição. Segundo Burón (1993, p.10) a metacognição pode ser definida como “conhecimento e regulação de nossas cognições e de nossos processos mentais”²². De acordo com Torres (2011), para aprender e ensinar a pensar, a metacognição faz-se um elemento imprescindível. Segundo esta autora, pensar significa “manejar um conjunto de destrezas ou habilidades cognitivas para gerenciar os conhecimentos em função das aptidões e interesses da pessoa” (TORRES, 2011, p. 4566)²³. Flores (2015, p. 78) esclarece as diferentes funções cognitivas:

O termo cognições faz referência aos processos que recebem, registram e armazenam informação (atenção, percepção e memória), facilitam a comunicação e a busca de solução de problemas (linguagem e pensamento), permitem a adaptação mediante recursos algorítmicos ou heurísticos (inteligência e criatividade) e, aqueles que concedem mudanças nos desempenhos cognitivos (aprendizagem cognitiva e desenvolvimento cognitivo)²⁴.

²² *Do original*: “[...] manejar un conjunto de destrezas o habilidades cognitivas para gestionar los conocimientos en función de las aptitudes e intereses de la persona”

²³ *Do original*: “El término cogniciones hace referencia a los procesos que reciben, registran y almacenan información (atención, percepción y memoria), facilitan la comunicación y la búsqueda de solución de problemas (lenguaje y pensamiento), permiten la adaptación mediante recursos algorítmicos o heurísticos (inteligencia y creatividad) y, a aquellos que conceden cambios en los desempeños cognitivos (aprendizaje cognitivo y desarrollo cognitivo)”.

²⁴ *Do original*: “El término cogniciones hace referencia a los procesos que reciben, registran y almacenan información (atención, percepción y memoria), facilitan la comunicación y la búsqueda de solución de problemas (lenguaje y pensamiento), permiten la adaptación mediante recursos algorítmicos o heurísticos (inteligencia y creatividad) y, a aquellos que conceden cambios en los desempeños cognitivos (aprendizaje cognitivo y desarrollo cognitivo)”.

O professor, como agente autonomizador, pode desenvolver atividades que estimulem os processos citados por Flores, nos aprendentes. Ele terá a função de ensinar aos seus alunos processos metacognitivos para que os mesmos autorregulem suas atividades de linguagem, bem como suas atividades de aprendizagem. Em nossa investigação, procuramos observar se esse movimento era estimulado nos materiais didáticos analisados, como veremos no cap. 4 deste trabalho.

O professor, para ativar tais estratégias no aluno, pode ir graduando o nível de ajuda que oferece ao discente, até que este possa ser capaz de pouco a pouco ter uma maior participação em um nível crescente de competência (BUSTINGORRY; MORA, 2008). Assim, o docente, paulatinamente, vai retirando o seu apoio, até que deixa o controle do processo na mão dos estudantes (MONEREO, 1999).

Segundo Figueiredo (2008), nessa perspectiva, os professores devem encorajar os estudantes a verbalizarem as suas dificuldades, explicitar os seus processos mentais e descrever ao estudante os processos contidos na realização das tarefas. Figueiredo (2008, p. 243) menciona estratégias que podem favorecer essa verbalização:

Por outro lado, em virtude dos alunos poderem sentir-se constrangidos perante os seus pares, ou do tempo disponibilizado não ser suficiente para eles tomarem consciência dos seus pensamentos, dificuldades e emoções, importa trabalhar este tipo de reflexão de forma mais pessoal e aconchegante, pelo que a elaboração de diários de auto-observação poderá desempenhar aqui um papel importante, além de contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita. Os alunos podem ainda ser motivados a apresentarem as suas dificuldades ao professor por escrito e de forma anônima, o que também ajudará a desanuviar uma vez que, desta forma, o aluno com dúvidas não terá toda a atenção focada na sua pessoa.

Contudo, não se trata somente de que os alunos aprendam a questionar-se sobre os seus processos, cabe ao professor fazer com que os estudantes percebam as vantagens de utilizar determinada estratégia. Conforme Burón (1996, p. 143), “para aprender a aprender os alunos têm que saber porque fazem o que fazem e ver as vantagens de fazê-lo assim”²⁵. Por isso mesmo, Nicolaidis e Fernandes (2007) explicam que o professor deve negociar os objetivos de ensino com os alunos, uma vez que, ao propor-se a autonomia como meta educacional, devem ser levadas em conta as diferenças individuais dos discentes, como suas preferências e seus estilos de aprendizagem, na medida do possível. Isto é, o aluno deve participar ativamente na construção dos seus saberes, para que o que ele faça para alcançar seus objetivos, tenha sentido

²⁵ *Do original*: “Para aprender a aprender, los alumnos tienen que saber por qué hacen lo que hacen y ver las ventajas de hacerlo así”.

no seu percurso de aprendizagem. Nicolaides e Fernandes (2007, p. 51) compartilham algumas ideias sobre o assunto:

[Nunan] propõe [...] que os objetivos de ensino da língua-alvo se relacionem com o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. São, pois, exemplos de objetivos: fornecer aos alunos estratégias eficientes e ajudá-los a identificar suas maneiras preferidas de aprendizagem; desenvolver nos aprendizes habilidades para negociar currículo, orientando-os a estabelecer seus próprios objetivos de forma realista, determinando tempo para sua realização e estimulá-los à autoavaliação.

Podemos perceber, portanto, a importância para o aluno do aprender a aprender como estratégia, inclusive, de autorregulação. Não só os objetivos de aprendizagem deverão ser levados em conta, como também o desenvolvimento do autoconhecimento, como aprendente, para que desenvolva as melhores estratégias, segundo o seu estilo de aprendizagem.

Com isso, não ignoramos a importância dos objetivos de aprendizagem, contudo consideramos, com Hadji (2011), que a sua apropriação por quem aprende é essencial para o sucesso da avaliação formativa. Desta forma o autor defende que o aprendente deverá ser a pessoa mais indicada e capaz de corrigir-se, uma vez que só ele mesmo será consciente dos seus próprios processos.

Para que tudo isso ocorra Hadji (2011) sugere que o professor deve levar a cabo algumas ações como por exemplo, observar o seu aluno para conhecer o modo como ele funciona, como aprende, quais são as suas dificuldades, para que possa fazer as adequações e ajustes necessários. Nessa mesma lógica, Allal também recomenda dar atenção aos alunos:

Antes de ensinar, parece razoável perguntar-se a quem nos dirigimos, o que já sabem os alunos, quais são as suas disposições de espírito e seus recursos, que dificuldades se expõem a encontrar. Não nos achamos, então, em uma lógica da orientação, nem ainda da atribuição de níveis ou tratamentos pedagógicos separados, senão na de ajuste das tarefas e situações à diversidade dos alunos (ALLAL *apud* PERRENOUD, 2008, p. 140)²⁶.

O autor também sugere que o docente deve compreender os processos cognitivos que o aluno desenvolve para aprender e oferecer pistas para que o aprendente alcance tal compreensão. Estes pistas são instrumentos que o professor pode empregar, como: pedir ao aluno que descreva em voz alta aquilo que pensou durante a análise de uma questão ou a resolução de um problema; construir e colocar à disposição dos alunos listas de verificação do processo; implementar um modelo de perguntas com erros característicos (muitos erros

²⁶ *Do original*: “Antes de enseñar, parece razonable preguntarse a quién nos dirigimos, qué saben ya los alumnos, cuáles son sus disposiciones de espíritu y sus recursos, qué dificultades se exponen a encontrar. No nos hallamos, entonces, en una lógica de la orientación, ni aun de la atribución de niveles

característicos estão relacionados à lógica de raciocínio do aprendente), fazendo dos erros uma ferramenta para ensinar e promover a experiência do autocontrole e do domínio (HADJI, 2011).

Ser um professor autonomizador, então, implica um exercício de observação, compreensão, e compartilhamento de poder. O docente não perde a sua importância, apenas deixa de lado os papéis tradicionais e provoca novos comportamentos no aluno (MAGNO E SILVA, 2008), impelindo-o a “se engajar no planejamento, monitoramento e avaliação de sua aprendizagem” (LITTLE, 2003 *apud* MAGNO E SILVA, 2008).

Esse novo professor surge, na medida em que surge o novo aprendente, com necessidades e objetivos diferentes. O papel das aulas – e nisso incluímos as aulas de LE – mudou e continua mudando constantemente. A seguir descreveremos mais detalhadamente as características do aprendente autônomo, relacionando autonomia com processo de regulação.

2.4.2 O aluno autônomo: a autorregulação

“O termo *regulação* provém da cibernética e associa-se à intenção de correção durante o processo de desenvolvimento de um programa” (FERREIRA, 2010, p. 98), logo ele se incorpora a área da educação. O aluno autônomo é um aluno autorregulado. Discutiremos mais a fundo deste conceito, que se divulgou, na área da educação, com a avaliação formativa da vertente francófona, como vimos anteriormente na seção 2.2.

O aprendente, ao tomar consciência do que (não) faz para aprender e como o faz, “pode estabelecer quais serão as melhores estratégias a serem utilizadas e ter mais autonomia e responsabilidade em seu processo de aprendizagem” (THÜRCK, 2012, p. 6). Segundo Panadero e Tapia (2014, p. 451) a autorregulação consiste no “controle que o sujeito realiza sobre os seus pensamentos, ações, emoções e motivação, através de estratégias pessoais para alcançar os objetivos estabelecidos”²⁷. Polydoro e Azzi (2009, p. 75) elencam algumas ações do aluno autorregulado, a saber:

Aprendeu a planejar, controlar e avaliar seus processos cognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais e contextuais; possui autoconhecimento sobre o próprio modo de aprender, suas possibilidades e limitações. Com tal conhecimento, o estudante controla e regula o próprio processo de aprendizagem em direção aos objetivos e metas.

Para Zimmerman (2002) a autorregulação inclui, desta forma, três fases: a fase do planejamento, a fase de execução ou controle volitivo e a fase da autorreflexão, as quais se

²⁷ *Do original*: “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido”.

descrevem mais detalhadamente a seguir, com base em Simão e Frison (2013) e Panadero e Tapia (2014). A fase de planificação diz respeito ao momento em que o aluno se depara pela primeira vez com a tarefa; a fase de execução ou controle volitivo compreende ações que o aluno põe em prática para insistir na realização da tarefa até a sua conclusão; a fase de autorreflexão concerne às reflexões do sujeito ao final da tarefa, quando o aluno se autoanalisa e identifica que decisões cognitivas não foram bem realizadas para logo corrigi-las.

Essas etapas relacionam-se entre si e não acontecem necessariamente de maneira linear ou hierárquica. Lopes da Silva *et al.* (2004 *apud* SIMÃO; FRISON, 2013, p. 10, grifos dos autores) descreve a autorregulação da aprendizagem como “uma ação intencional, planejada, temporal, dinâmica e complexa”. Os autores explicam essas características do seguinte modo:

Intencional, porquanto tem um objetivo a atingir (ou a evitar), que pode ser definido com maior ou menor precisão; *planejada*, em virtude de apelar a um planejamento estratégico de processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais; *temporal*, na medida em que se desenrola ao longo de um período de tempo, mais ou menos alargado, para atingir o objetivo; *dinâmica*, pois a relação entre as diferentes fases pode processar-se em diferentes direções (a monitorização pode alterar o plano anteriormente traçado); *complexa*, pois não é linear, uma vez que há variáveis cognitivas, metacognitivas, motivacionais e socioemocionais que a vão mediar ou moderar, positiva ou negativamente.

Tratam-se, portanto, de processos complexos, que não são fáceis de discernir nem para o professor, nem para o próprio aprendente, mas que precisam ser estimulados e discutidos, na medida do possível. Como vimos na subseção anterior, ao docente cabe ensinar estratégias que auxiliem os alunos a estudar e a pensar. Isto pode ocorrer através do ensino da leitura, da escrita, da memorização, da compreensão, de instruções de estratégias que incluam componentes metacognitivo, de planejamento e gestão de tempo, de volição e de regulação dos ambientes físicos e sociais (FIGUEIREDO, 2008).

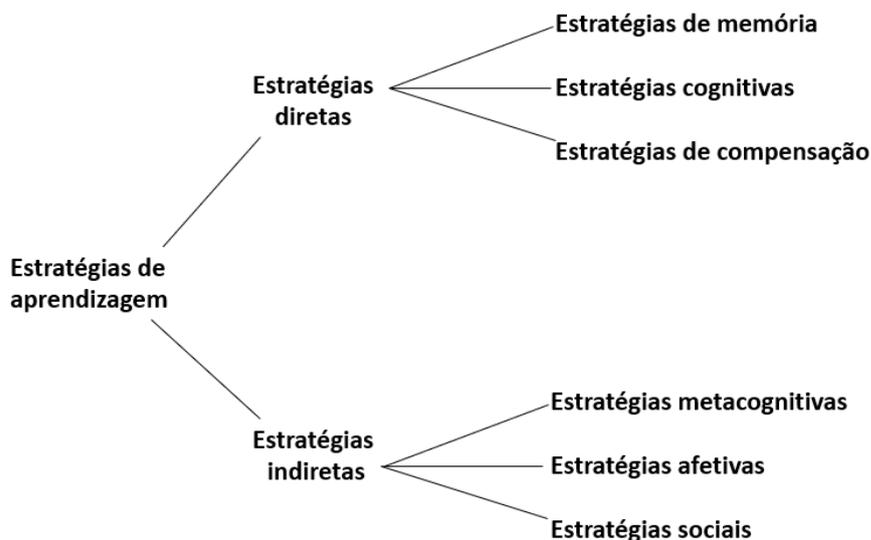
Além do professor, o aprendente, em seu lugar de protagonista no cenário do ensino-aprendizagem, deverá desenvolver, também, certas características que possibilitem o crescimento da sua autonomia e, logo, sua capacidade de autorregulação. Ao fazerem uma revisão de literatura na área da psicologia, Simão e Frison (2013, p. 16) elencam as seguintes características dos aprendentes autorregulados:

Conhecem e sabem aplicar estratégias cognitivas. [...] sabem como planejar, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingirem metas pessoais (metacognição). Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas, tais como um alto sentido de auto eficácia escolar, a adoção de metas de aprendizagem, o desenvolvimento de emoções positivas perante as tarefas assim como a capacidade para controlá-las e modificar,

ajustando-as aos requisitos da tarefa e da situação concreta de aprendizagem. Planejam e controlam o tempo e o esforço que vão utilizar nas tarefas e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis à aprendizagem, tais como procurar um lugar adequado para estudar e procurar ajuda (nos professores, nos colegas...) quando têm dificuldades. Mostram intenção, na medida em que o contexto lhes permita, de participar no controle e regulação nas tarefas escolares, no clima e na estrutura da aula. Mobilizam uma série de estratégias volitivas, orientadas para evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas escolares.

Pesquisadores da área da aprendizagem de línguas estrangeiras, como Oxford (1990), O'Malley (1990) e Cyr (1998), chegaram a listas semelhantes ao tentar dar conta das estratégias de aprendizagem. Oxford (1990) estabeleceu uma classificação dessas estratégias que foi amplamente divulgada, como podemos comprovar no quadro 4.

Quadro 4 - Diagrama do sistema de estratégias: visão geral



Fonte: OXFORD (1990, p.16)

Como vimos no esquema apresentado no quadro 4, as estratégias de aprendizagem segundo Oxford, se dividem em diretas e indiretas. Oxford (1990) ainda explica que as estratégias diretas se dividem em estratégias de memória, cognitivas e de compensação. Cyr (1998) esclarece que exemplos de estratégias de memória seriam: criação de conexões mentais (reagrupar, classificar, associar, elaborar); utilização de imagens e sons (criação de um campo semântico, utilização de palavras-chave); realização de revisões com intervalos regulares e utilização de técnicas de ação, como reproduzir fisicamente uma ação ou relacioná-la a uma sensação física. Já as estratégias cognitivas são, por exemplo, praticar a língua (repetição; reconhecimento e uso de fórmulas padrão e a prática da língua em situações autênticas); receber e enviar mensagens (compreender rapidamente, usar recursos para enviar e recuperar

mensagens); analisar e raciocinar (deduzir, traduzir e criar estruturas, tomar nota, resumir). As estratégias compensatórias, são, por sua vez, adivinhar de forma inteligente e superar as suas deficiências orais e escritas (utilizar a língua materna, mímicas, gestos, parafrasear, ajustar ou modificar a mensagem).

As estratégias indiretas são as metacognitivas, as afetivas e as sociais. As estratégias metacognitivas, abarcam atitudes do aluno como centrar-se na aprendizagem, planejar e organizar sua aprendizagem e avaliar sua aprendizagem. Algumas das estratégias afetivas seriam diminuir a ansiedade, auto encorajar-se, tomar controle de suas emoções e, por fim; as estratégias sociais envolvem fazer perguntas, cooperar com os demais e cultivar empatia. O fato é que os aprendentes escolhem as estratégias em função de seu estilo de aprendizagem, assim, não podemos determinar como os processos se dão de antemão.

Apesar de termos tratado os assuntos separadamente, para maior clareza da exposição, não é possível falarmos em autonomia sem aproximar o professor “autonomizador” do aprendente em processo de autonomização. A aula de línguas estrangeiras há de ser um espaço em que o processo de autonomização é cultivado. Para isso, não basta que os conhecimentos trabalhados sejam apenas ligados aos conteúdos de ensino.

O aprendente autônomo de LE, segundo Magno e Silva e Paiva (2016, p. 65), sabe selecionar e utilizar boas estratégias que o auxiliem na aquisição do idioma estrangeiro:

Os aprendizes usam estratégias de memória, por exemplo, para aprender as formas verbais, para regular as suas emoções, para monitorar as suas produções verbais, etc. Eles também recorrem ao meio externo, tirando as suas dúvidas com o professor, solicitando informações a amigos e a especialistas, buscando oportunidades de experiências diversas com a língua e colaborando uns com os outros.

Vemos que parte dessas estratégias se exerce diretamente sobre os conteúdos (saberes e saber-fazer) a serem aprendidos. No entanto, conforme alerta Santaella (2008, p. 129), para que uma aprendizagem seja duradoura e permita formar alunos autônomos, alguns conhecimentos devem ser trabalhados, tais como: “conhecimento de si mesmo como aprendiz; conhecimento das tarefas acadêmicas; conhecimento de estratégias para adquirir, integrar e aplicar uma nova aprendizagem; conhecimento sobre o conteúdo e conhecimento sobre o contexto de aprendizagem”. Embora essa descrição não tenha sido proposta especificamente para as LE, vemos que abrange preocupações pertinentes para essa área também e envolve, além dos conteúdos, estratégias ligadas ao estudo em si e à pessoa do aprendente. No quadro 5, esses conhecimentos são detalhados, para que se possa ter uma melhor noção do que cada um deles envolve.

Quadro 5 - Conhecimentos para aprendizagem autônoma

Conhecimento de si mesmo como aprendente	Elemento chave para a tomada de consciência metacognitiva, pois o aluno aprecia seus pontos fracos e pontos fortes, suas atitudes, motivação e níveis de ansiedade em direção à aprendizagem.
Conhecimento das tarefas acadêmicas	Compreensão dos requisitos para a correta realização das tarefas acadêmicas. Este tipo de conhecimento ajuda a clarificar o que é que o aprendiz necessita fazer e pensar para a adequada realização de uma tarefa.
Conhecimento de estratégias para adquirir, integrar e aplicar uma nova aprendizagem	Técnicas utilizadas para a aquisição de conceitos como são as técnicas para o armazenamento na memória, integração em redes conceituais, aplicação de conceitos em uma diversidade de contextos.
Conhecimento sobre o conteúdo	Conhecimento anterior ou bagagem de conhecimentos. Funciona como um esquema de referência prévio e se utiliza para compreender e integrar a nova informação.
Conhecimento sobre o contexto de aprendizagem	Conhecimento do contexto presente ou futuro no qual se aplicará a nova aprendizagem. O aluno deve conhecer a importância, a utilidade e o valor do que tenta aprender e a conexão que tem em relação à conquista de suas metas pessoais, acadêmicas, sociais ou profissionais.

Fonte: Santaella, 2008, p. 129

Há de se levar em conta, dentro deste contexto, que nem todos os alunos aprenderão tudo da mesma maneira e ao mesmo tempo. Daí a importância que se deve dar à autonomia no processo de ensino-aprendizagem de LE. A partir dos estilos individuais de cada aprendente, cada um deles fará as suas escolhas de estratégias de aprendizagem. Conforme explica Bambilra (2009, p. 31):

[...] as estratégias de aprendizagem compreendem as técnicas, os métodos individuais usados para se atingir dado objetivo. Elas são orientadas pelo contexto, ou seja, variam em função de circunstâncias de tempo e lugar, assim como em função de circunstâncias pessoais, como os estilos de aprendizagem.

Por isso também é inviável determinar exatamente o que deve fazer o aluno para aprender, dada a própria complexidade que implica o processo de aprendizagem, conforme comenta Lorenzen (2002 *apud* PAIVA, 2006, p. 90):

A educação é uma atividade incerta. Não apenas é difícil prever com exatidão o que acontecerá na sala de aula diariamente, como é quase impossível assegurar qual pode ser o melhor rumo para a educação de uma determinada pessoa. As razões são simples. A educação está conectada com o resto do universo e como tal está completamente sujeita ao caos que existe de forma natural na realidade.

Acreditamos que essas características também são as de um aprendente autônomo, uma vez que a autorregulação é a marca de uma aprendizagem autônoma. Por isso, é impossível falar de autorregulação sem falar em autonomia ou de autonomia sem falar em autorregulação. Leffa (2003) defende que a autonomia é o único caminho que possibilita a aprendizagem de uma língua estrangeira que já não seja tão somente a reprodução do que já existe, mas a criação de algo novo, de avanço e de progresso. O enfoque, aqui, é da participação efetiva do sujeito da aprendizagem na construção do conhecimento.

A autonomia do aluno não significa que ele irá aprender sozinho. Em uma relação de interdependência e de autodesenvolvimento, o aprendente autônomo pode ser aquele que sabe, quando deve buscar ajuda dos professores ou de seus pares, consultar livros ou outros materiais didáticos ou fazer anotações úteis, por exemplo. O comentário de Monereo (2008, p. 12) a respeito do que vem a ser autonomia do aprendente inscreve-se nesta perspectiva: “autonomia não como independência, mas como faculdade de tomar decisões que permitem regular a própria aprendizagem para aproximá-la de determinado objetivo, no âmbito de algumas condições específicas, que formam o contexto de aprendizagem”.

Dessa forma, as aulas também mudam o seu caráter, tornando-se um ambiente onde os saberes serão construídos entre o professor e os alunos. O que mobiliza outra conceituação do que seja uma “classe”, como explica Fernández (2011a, p. 6):

O conceito de “classe” [...] não é um grupo de alunos trancados entre quatro paredes, que estudam e repetem o que os livros dizem, fazem exercícios e respondem quando lhes fazem perguntas; a classe onde se aprende a comunicar em outra língua é um espaço social, um grupo de pessoas com muitas experiências, muitos interesses, muitas coisas para comunicar de verdade e muitas coisas para fazer juntos; é muito menos um ambiente fechado e dogmático, pelo contrário, é um espaço aberto onde todo o exterior penetra e onde a classe sai de suas paredes em direção à rua e à vida cotidiana²⁸.

Ao fim desta exposição, fica claro que a autorregulação e a autonomia são, de fato, conceitos imbricados. Todas as características de um aprendente autônomo são, obviamente, as mesmas de um aluno autorregulado. Outra peça importante neste “quebra-cabeças” da

²⁸ *Do original*: “El concepto de “clase” (...) no es un grupo de alumnos encerrados entre cuatro paredes, que estudian y repiten lo que dicen los libros, hacen ejercicios y contestan cuando les preguntan; la clase donde se aprende a comunicarse en otra lengua es un espacio social, un grupo de personas con muchas experiencias, muchos intereses, muchas cosas que comunicar de verdad y muchas cosas que hacer juntos; no es tampoco un ámbito cerrado y endogmático, sino por el contrario es un espacio abierto donde todo lo exterior entra en la clase y donde la clase sale de sus paredes a la calle y a la vida cotidiana”.

construção dos saberes, que se dá entre aluno e professor, aluno e aluno, aluno e material ou outros meios internos e externos à sala de aula é a autoavaliação.

2.4.3 A importância da autoavaliação para a autorregulação

Entre as estratégias metacognitivas de aprendizagem, encontram-se a autoavaliação e a autorregulação, eixos centrais da avaliação formativa. Segundo Hadji (2011) a avaliação formativa tem como finalidade a autorregulação do aprendente, “pois se trata de ajudar o aluno a adquirir domínio das suas aprendizagens e utilizar como meio a sua autoavaliação para enriquecer a sua atividade de autorregulação” (HADJI, 2011, p. 50). Assim, podemos dizer que a autoavaliação, tendo como meta a autorregulação, está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento da autonomia do aprendente (ALVES, 2003). Por meio desse processo de metacognição, o aprendente, toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva” (SANTOS, 2002, p. 2), mas também se exerce nas interações entre os atores da aprendizagem. A verdadeira autoavaliação, portanto, não existe sem a autonomia do aprendente, que o torna responsável pelo seu processo de aprendizagem. Como ilustra Soares (2007, p. 36):

A autoavaliação constituirá uma resposta à Autonomia, ou seja, a participação mais ativa na construção e gestão do processo de ensino/aprendizagem, na identificação das aprendizagens conseguidas, no reconhecimento dos erros cometidos e no planeamento das aprendizagens que ainda faltam realizar, são fundamentais para desenvolver competências de autonomia no sujeito aprendente.

A autoavaliação feita pelo aprendente tem como objetivo avaliar não só a conquista dos objetivos, que geralmente não são dele, de aprendizagem, mas também o que se fez e como se fez, no processo em direção à realização de tais metas. O uso da autoavaliação na avaliação formativa não é, desta forma, um fim em si mesmo, mas sim, ao mesmo tempo, uma estratégia de aprendizagem e a uma estratégia de ensino. Trata-se, portanto, para o professor, de responsabilizar o aluno pela sua própria aprendizagem, tornando-o mais ativo para que possa tomar suas próprias decisões nas aulas, isto é, regular-se (FERNÁNDEZ, 2011b).

Assim sendo, dentro da avaliação formativa, Perrenoud (2008) afirma que os alunos, utilizando adequadamente a autoavaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só precisam da colaboração dos professores como recurso pontual e esporádico. Cunha (2006) chama a atenção para o fato de que não devemos confundir a autoavaliação com a “*autonotação*”, através da qual o aluno se atribui uma nota. De acordo com a autora, para que

a autoavaliação possa realmente estimular processos autorregulatórios, é necessário que haja a instrumentação dos aprendentes e um estímulo a atividades cooperativas, por meio de uma reflexão coletiva sobre os critérios de êxito das tarefas:

Nessas condições, refletir, com os aprendentes, sobre as qualidades esperadas em suas produções implica levá-los a apreender e interpretar, no embate com as exigências da interação, o conjunto de critérios que precisam dominar para realizar de forma cada vez mais pertinente as operações necessárias. Apropriar-se desses critérios significa construir, na experiência de coavaliação ou de autoavaliação, os indicadores ou descritores desses critérios (CUNHA, 2006, p. 70).

Outro contraste que Hadji (2001) ressalta é entre o autobalço e o *autocontrole*. O segundo, como figura privilegiada da autoavaliação, “é um comportamento natural da ação” (NUNZIATI, 1990 *apud* HADJI, 2001, p. 102). Isto é:

Um elemento constitutivo da ação que se traduz por uma observação contínua do desenrolar de suas quatro principais fases (representação do objetivo, antecipação, planejamento, execução). É como se, escreve Georgette Nunziati, o sujeito se olhasse ao agir constantemente, a partir de um modelo ideal ou de um sistema de normas. O autocontrole corresponde a uma avaliação contínua, frequentemente implícita, algumas vezes quase inconsciente, da ação conduzida. Ele constitui a ação reguladora da ação, cujo jogo pode chegar a modificar as normas e o modelo de referência. De algum modo é um “olhar crítico do que se faz, enquanto se faz” (p. 53), olhar através do qual se expressa o sistema interno de orientação próprio a cada um, cuja mobilização pode ter o efeito de uma modificação desse sistema.

Além destes instrumentos, segundo Hadji (2001) para a construção da autoavaliação, devemos levar em conta outros dois pontos importantes. O primeiro seria a sua dimensão metacognitiva, já mencionada por Santos (2002). A autoavaliação pela tomada de consciência é o que permite a passagem de uma regulação simplesmente cognitiva, embutida na ação, a uma regulação metacognitiva “consciente, refletida e permitindo explorar mais os seus recursos e conhecimentos” (HADJI, 2011, p. 104).

O segundo ponto seria a “operação do diálogo interno alimentado pela linguagem com o outro”. Neste sentido, a coavaliação (professor x aprendente) e a avaliação mútua (aprendente x aprendente) pode ser um recurso válido para fomentar a autocrítica e a autoavaliação. É neste momento que os aprendentes são colocados “em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, a expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho, obter recursos” (PERRENOUD, 2008, p. 99).

Nosso interesse, no presente trabalho, é analisar o que ocorre nos materiais didáticos, em termos de avaliação e autorregulação, na perspectiva da autonomização dos aprendentes, procurando descrever quais processos formativos são possibilitados nesses materiais e de que forma eles contribuem para o fomento da autonomia nos alunos.

A seguir passaremos à parte metodológica da nossa pesquisa, expondo o passo a passo utilizado para alcançarmos o objetivo acima.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo destina-se à apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa. Na primeira seção retomamos os objetivos e as perguntas de pesquisa, bem como explanamos a abordagem metodológica utilizada para desenvolvê-la e os fundamentos para a sua escolha. Em seguida, expomos os instrumentos de pesquisa utilizados para a sua realização e descrevemos passo a passo os procedimentos de constituição dos dados. Finalmente explicamos os procedimentos de análise dos dados utilizados.

3.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Como vimos nos capítulos anteriores, a avaliação formativa e os processos metacognitivos que ela estimula são imprescindíveis para o alcance de maior autonomia por parte dos aprendentes de uma língua estrangeira. Sendo nosso interesse o papel que o material didático desenvolve nesse processo, tomamos por objeto de investigação, nesta pesquisa, as atividades de autoavaliação e autorregulação propostas em materiais didáticos de ELE que selecionamos, conforme critérios que iremos expor adiante.

Procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa: Os materiais didáticos que oferecem atualmente atividades de autoavaliação e de autorregulação para os aprendentes de espanhol propõem que tipo de atividades, nessa categoria? De que forma as atividades propostas voltam-se para o desenvolvimento dos processos formativos? Como se atrela a autoavaliação à autorregulação nessas atividades?

No intuito de responder a estas indagações, definimos, como **objetivo geral** desta pesquisa, compreender quais processos formativos são possibilitados nesses materiais didáticos e de que forma eles podem contribuir para fomentar autonomia nos alunos. Pretendemos, com isso, gerar discussões acerca do tema e contribuir para o desenvolvimento das práticas formativas nesse âmbito. Este objetivo se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

- identificar quais atividades de natureza formativa estão presentes nos materiais selecionados;
- analisar suas características e sua inserção no livro em relação aos objetivos pretendidos e às atividades didáticas propostas;
- verificar quais orientações aparecem no guia didático para o desenvolvimento dessas atividades e como essas orientações se relacionam com as opções metodológicas do livro didático.

Apresentaremos agora o tipo de pesquisa realizado para alcançar esses objetivos, especificando em seguida com que procedimentos foram constituídos e analisados os dados necessários à investigação.

3.2 Tipo de pesquisa

A abordagem geral privilegiada nesta pesquisa é a qualitativa: “dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (NEVES, 1996, p.1), no nosso caso, livros didáticos. A pesquisa qualitativa também possibilita o entendimento de um fenômeno, compreendendo-o dentro de um determinado contexto. Por sua perspectiva integrada, o método qualitativo proporciona diversas ferramentas para a obtenção de dados que sustentem a investigação. Deste modo, este tipo de pesquisa nos parece o mais adequado para o que se pretende alcançar com este trabalho.

O livro didático vem sendo objeto de estudo em diversas investigações, assim como a autoavaliação. Entretanto, ao fazermos um levantamento bibliográfico para a constituição da nossa pesquisa, nos demos conta de que, praticamente, não existem publicações que abordem esses dois objetos em um mesmo trabalho. Por isso, julgamos que quanto a seus objetivos, a modalidade de pesquisa privilegiada nesta dissertação foi a exploratória. Segundo Gil (2002, n.p.), as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a tomá-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Acreditamos que a pesquisa exploratória seja a mais apropriada para alcançar os nossos objetivos, uma vez que, segundo Andrade (2002), os principais usos deste tipo de pesquisa são para buscar maiores informações sobre determinado assunto investigado, familiarizar-se ou obter nova percepção do fenômeno ou descobrir novas ideias ou relações existentes entre os elementos componentes do fenômeno. A pesquisa exploratória é recomendada “especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 27), como é o caso neste trabalho.

Os livros didáticos, apesar de se prestarem para inúmeras investigações, não são elaborados para este fim. Deste modo, ao analisá-los, essa pesquisa também possui, quanto aos procedimentos utilizados, caráter documental. Este tipo de procedimento permite estudar, segundo Severino (2007, p. 122), “os conteúdos dos textos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

A seguir exporemos e explicaremos os procedimentos empregados para a constituição dos dados utilizados nesta pesquisa.

3.3 Procedimentos de constituição de dados

Para investigar materiais didáticos quanto às atividades de autoavaliação e autorregulação neles propostas e realizarmos a pesquisa documental pretendida, organizamos um *corpus* de documentos constituído de conjuntos didático-pedagógicos. Consideramos como “conjunto didático-pedagógico” os diversos materiais instrucionais impressos, digitais ou virtuais que constituem, juntamente com determinado livro didático, um produto comercializado com o mesmo nome pela editora responsável, oferecendo, por um lado, atividades destinadas à sala de aula, e, por outro, recursos complementares para professores e alunos. O *corpus* de documentos que constituímos é formado por materiais didáticos de ELE.

A constituição desse *corpus* deu-se em função de quatro critérios, a saber: a) o período da publicação do material; b) a presença efetiva de atividades de autoavaliação no material; c) a presença de um guia do professor; d) e o local de uso. Em relação ao primeiro critério, foram escolhidos conjuntos didático-pedagógicos elaborados a partir de 2011. Essa escolha deve-se ao fato de que em 2001 o Conselho da Europa lançou o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, após publicação de versões prévias em 1999 e 2000. Este documento tem como um dos seus objetivos, auxiliar na elaboração de manuais didáticos de língua estrangeira, o que influenciou na elaboração da maioria dos livros didáticos de ELE em circulação no Brasil, oriundos de editoras europeias, como discutido na fundamentação teórica deste trabalho.

Também buscou-se abranger materiais publicados na última década, para não incluir manuais didáticos que estivessem muito defasados no tocante ao modo de conceber o papel do aprendente. No entanto, alguns dos materiais inicialmente encontrados, que atendiam a esse critério, não puderam ser integrados ao *corpus* por não comportarem nenhuma proposta de autoavaliação. Percebemos, então, que a inclusão do segundo critério – presença efetiva de atividades de autoavaliação – era fundamental.

Também se optou por livros que fossem acompanhados de um livro do professor ou de um guia didático. Este terceiro critério foi estabelecido para que se pudesse saber se, neste material, havia alguma indicação de como trabalhar as atividades autoavaliativas com os alunos.

Em relação ao quarto e último critério, escolhemos estudar manuais didáticos que estivessem em uso, no momento em que se iniciou a constituição do *corpus*, em um dos seguintes estabelecimentos de ensino, no estado do Pará: escola pública ou privada de ensino

básico, universidade e curso de idiomas. Com este critério, pretendíamos incluir no *corpus* um material que tivesse aceitação regional, que fosse conhecido e realmente utilizado.

Na próxima seção detalharemos a composição e as características do *corpus* da nossa pesquisa.

3.4 *Corpus da pesquisa*

Como resultado da seleção explicitada acima, nosso *corpus* ficou constituído por quatro manuais didáticos de ELE, utilizados em cursos livres de ELE, em cursos de graduação com Licenciatura em Língua Espanhola e em escolas da rede pública do estado do Pará.

Os itens que compõem o quadro 6 apresentam aspectos caracterizadores, como: código de identificação para se fazer referência aos documentos; título do livro didático; nome do(s) autor(es); editora, ano e local de publicação; e a composição do conjunto pedagógico.

A **Identificação** de cada documento é feita por meio de numeração (seguindo uma ordem crescente de acordo com o ano de publicação), precedida das iniciais LD (Livro Didático).

O item **Editora, ano e local de publicação** validam a informação de que os materiais selecionados representam livros elaborados no Brasil e na Europa após a publicação do QECRL.

No quadro 6, subdividimos o item **Composição do conjunto pedagógico** em quatro partes, entre as quais constam os seguintes subitens:

- **Livro didático**, com a indicação da quantidade de volumes que o conjunto didático possui; assim, ao fazermos menção aos livros didáticos, também especificaremos o volume ao qual nos referimos: por exemplo, “LD1-V3” significa que se trata do livro didático volume 3 do conjunto pedagógico *Enlaces*.

- **Caderno de exercícios**, representado pelas letras EX. Quando o caderno de exercícios também possuía vários volumes, referenciamos cada um com as letras EX seguidas do número do volume: por exemplo, “LD1-EX1”, significa que nos referimos ao volume 1 do Caderno de exercícios do conjunto pedagógico *Enlaces*.

- **CD**. Esta categoria, que geralmente faz parte do conjunto pedagógico, pode incluir exercícios ou outras atividades e documentos, para acompanhar tanto o livro didático (nesse caso o identificamos pelas letras CD-L), quanto o caderno de exercícios (neste caso, o identificamos pelas letras CD-EX). Da mesma forma do que para os livros e cadernos de exercícios, indicamos o número do volume quando tiver mais de um. Por exemplo, “LD1-CD-

L2, significa que nos referimos ao volume 2 do CD que acompanha o livro didático do conjunto pedagógico *Enlaces*.

Quadro 6 - Composição do *corpus* de documentos

Código de identificação	Título	Nome do(s) autor(es)	Editora, ano e local de publicação	Composição do conjunto pedagógico			
				Livro didático (V) ²⁹	Caderno de exercícios (EX)	CD (CD)	Outro (OT)
LD1	<i>Enlaces</i>	Soraia Osman; Neide Elias; Priscila Reis; Sonia Izquierdo; Jenny Valverde	Macmillan São Paulo 2013	Vol. 3 de 3.	--	CD livro Vol. 3	--
LD2	<i>Embarque</i>	Montserrat Cuenca; Rocío Prieto	Edelsa Madri 2011	Vol. 1 de 4.	Vol.1	CD livro Vol. 1 + CD caderno de exercícios Vol. 1	Blog e portfólio no site da editora.
LD3	<i>El Nuevo Español En Marcha</i>	Francisca Viúdez; Ignacio Díez; Carmen Francos	SGEL Madri 2014	Vol. 3 de 4.	Vol. 3	CD livro Vol. 3 + CD caderno de exercícios Vol. 3	Opção de baixar os áudios da internet.
LD4	<i>Por el Mundo en Español</i>	Alice Moraes; Diego Vargas; Flávia Paixão; Marina Martins	Ática São Paulo 2015	Vol. 1 de 4. (Sexto ano)	--	CD livro vol. 1	--

Fonte: Elaborado pela autora

- **Outros:** este subitem, representado pelas letras OT, pode aludir, por exemplo, a atividades ou documentos complementares no *site* da editora, como é o caso para LD2.

Especificamos, no quadro 7 a seguir, algumas informações relativas à natureza do(s) estabelecimento(s) em que identificamos que os diferentes conjuntos estavam em uso, quando constituímos o *corpus*.

²⁹ A escolha pela análise de determinados volumes de cada conjunto didático deveu-se a que, muitas vezes, estes materiais estão disponíveis nas bibliotecas das escolas, no caso de LD1 e LD4, porém não são utilizados pelos docentes. De maneira que a escolha dos volumes 1 e 3 acontece pelo fato de serem materiais que estavam sendo, efetivamente, utilizados por dois professores da rede pública do Pará com seus respectivos grupos de alunos. No caso de LD2 e LD3, a organização desses materiais segue um padrão que se repete em todos os volumes, o que justifica termos analisado apenas um de cada. Desde o primeiro até o último volume, as unidades se desenham de forma similar, não implicando nenhum prejuízo à nossa pesquisa analisarmos o primeiro ou o último volume destes dois materiais. Também eram materiais que estavam sendo utilizados por professores.

Os itens que compõem o quadro 7 permitem a apresentação de aspectos caracterizadores, como: nome do conjunto e natureza do(s) estabelecimento(s) em que o conjunto é usado, brevemente comentados a seguir:

- **Nome do conjunto:** código usado para a identificação do documento, já explicitado no quadro anterior.

- **Natureza do(s) estabelecimento(s) em que o conjunto é usado.** Foi importante selecionar livros que estivessem sendo utilizados em diferentes âmbitos, (escola de ensino regular, universidade e curso de idiomas). Isso se deveu ao fato de acreditarmos que os diversos ambientes de ensino-aprendizagem exigem diferentes tipos de materiais didáticos, segundo os critérios e leis que regem cada nível de ensino. Ainda que conscientes dessa realidade, sabemos que a autonomia é um objetivo desejável em todos estes ambientes de EA. Assim pensamos que seria interessante averiguar como a autoavaliação e a autorregulação, aspectos integrantes de autonomia, eram tratados nos diferentes materiais, direcionados a públicos distintos.

Quadro 7 - Dados relativos ao uso dos elementos do *corpus*

Nome do conjunto	Natureza do(s) estabelecimento(s) em que o conjunto é usado		
	Escola	Universidade	Curso de idiomas
LD1	X		
LD2		X	
LD3		X	X
LD4	X		

Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima seção explicaremos quais foram os procedimentos de análise de dados utilizados no nosso trabalho.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Para os procedimentos de análise das atividades de natureza formativa presentes nos conjuntos didáticos, elegemos cinco categorias que sintetizam as diversas dimensões que pretendíamos analisar. Essas categorias foram:

Localização das atividades no conjunto didático. Interessou-nos saber onde, nos conjuntos pedagógicos, se localizam as atividades destinadas a promover a autonomia dos aprendentes. Procuramos entender se a localização das atividades tinha relação com a

concepção de autoavaliação inscrita no livro. Esta informação pode ser relacionada a determinadas concepções sobre a própria avaliação e aprendizagem.

Tipos de atividades propostas. Nesta categoria buscamos entender se as atividades propostas fomentam outros tipos de avaliação, além da autoavaliação, como, a avaliação mútua e a coavaliação. Essas outras formas de avaliação são um passo importante para a autorregulação do aprendente, por isso o nosso interesse em saber se estes processos são estimulados através dessas atividades.

Objetos avaliados. Aqui procuramos entender quais eram os objetos avaliados dentro das categorias do QECR (Saber, Saber fazer, Saber ser, Saber aprender) e como eles se relacionam com os objetivos de ensino-aprendizagem, traçados no início de cada unidade didática. Esse aspecto foi fundamental para compreender se as propostas de atividades autoavaliativas são coerentes com o que se propõe como metas de ensino-aprendizagem e em que plano a autoavaliação e a autorregulação se processam.

A maneira como se apresentam tais atividades revelam as concepções de avaliação de quem os desenhou. Por isso, averiguamos quais atividades eram mais frequentes nas seções de autoavaliação, tais como, preencher lacunas, respostas de múltipla escolha, certo ou errado, resposta curtas, respostas elaboradas, e que modalidades (escrita, oral) e habilidades (produção, compreensão) mobilizavam mais (categoria anterior). Procuramos perceber se essas atividades estimulavam estratégias metacognitivas que fomentassem, de alguma forma, processos autorregulativos ou se privilegiavam estratégias cognitivas se tratavam de questões de memorização de conteúdos ou, ainda, se eram atividades de avaliação da performance do aprendente como aluno.

Orientações dos autores para o uso das propostas das atividades de autoavaliação. Buscamos identificar no conjunto pedagógico, a presença de indicações dos autores destinadas ao professor, de como, por exemplo, levar o aluno a utilizar o resultado da sua autoavaliação ou de como *autorregular* sua aprendizagem na língua uma vez realizada a autoavaliação. Indicar ao aprendente o que fazer ou não segundo os seus resultados tem uma relação direta com o modo como é entendida a função da avaliação. Também permite entender que papel é atribuído ao aluno, nesse processo: se o que se busca é ajudá-lo a entender o porquê de suas dificuldades, oferecendo-lhe pistas sobre o que fazer para reverter resultados negativos.

Modo de expressão da autoavaliação e de seus resultados. Cada atividade prevê uma forma pela qual o aprendente deve manifestar sua opinião sobre os objetos de avaliação que lhe são propostos. É interessante observar o quanto essa forma contribui para o processo formativo pretendido, levando ou não os alunos a refletirem sobre suas aprendizagens.

Também nos pareceu importante verificarmos como os resultados eram expressos para os alunos, se através de pontuação, de encorajamento ou de alguma outra forma, e que tipo de feedback era oferecido a eles pelo material didático. Ligado a isso, observamos como esses resultados eram interpretados, de modo que os aprendentes pudessem se beneficiar com eles, em termos de avaliação e regulação.

No próximo capítulo, procederemos à análise dos dados gerados, usando as categorias de análise aqui definidas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização da análise de dados utilizamos as cinco categorias elencadas na metodologia do nosso trabalho. De modo que este capítulo se divide em cinco partes. As três primeiras categorias nos permitem ver a natureza das atividades de avaliação e a coerência entre as opções metodológicas declaradas do material didático e o tipo de avaliação que aparece. As duas últimas nos permitem apreciar o que é feito em termos de regulação, como por exemplo, como são expressos os resultados ou como é dado o *feedback* ao aluno.

4.1 Localização das propostas de atividades de autoavaliação nos conjuntos didáticos

Em um primeiro momento buscamos saber onde as propostas de atividades de autoavaliação se apresentam dentro dos conjuntos pedagógicos do nosso *corpus*. Logo, nos demos conta que, em sua grande maioria, elas se localizam no livro texto do aluno, como podemos comprovar no quadro 8.

Quadro 8 - Localização das atividades nos conjuntos pedagógicos

Conjunto Didático	Livro Didático (LD)	Localização no LD	Caderno de Exercícios	CD	Site da editora
1	X	Final da unidade	-	-	-
2	X	Final de cada módulo	-	-	X
3	X	Final de cada duas unidades	-	-	-
4	X	Final de cada seção	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Tal como vemos no quadro 8, apenas o conjunto didático 2 propõe atividades denominadas autoavaliativas além das que se apresentam no livro do aluno. Elas se encontram disponíveis no *site* da editora e podem ser baixados em PDF ou realizadas *on-line*.

Esses dados nos mostram que a maioria dos conjuntos didáticos analisados não estimula o aprendente a ir além do livro didático. Como vimos na seção 2.4.1 do nosso trabalho, a autonomia é um sistema complexo, de modo que é impossível prever a maneira como cada um aprende. Por isso, a importância de atividades extra livro que proporcionem ao aprendente ocasiões nas quais ele possa avaliar os seus conhecimentos na língua estrangeira e buscar maneiras de aprender mais adequadas a ele dentro dessa enorme rede, criando as suas próprias conexões. Não obstante, três dos quatro conjuntos didáticos analisados falham nesse quesito.

Perde-se a oportunidade de estimular o aprendente a que, sem a supervisão do professor, aprenda, reforce aprendizagens, se corrija ou se regule de maneira autônoma.

A localização de tais atividades dentro do livro didático também nos pareceu problemática, salvo em LD4, que está dividido em quatro unidades, sendo cada uma delas subdividida em dois capítulos, que são formados por cinco seções. Ao final de cada seção o livro apresenta uma proposta de atividade de autoavaliação, o que significa que, apesar de ocorrer sempre no final, em modo verificação, ao menos ocorre com maior frequência, o que permite avaliar um número maior de objetivos.

Todos os demais livros didáticos do *corpus* reservam uma rubrica separada, ao final das unidades ou módulos: em LD1, “*Así me veo*”; em LD2, “*Refuerzo*”; em LD3, “*Autoevaluación*”; e em LD4, “*¿Ya lo sé?*”. Tal localização parece remeter a uma concepção de avaliação, compreendida como algo que ocorre como balanço final ou etapa de verificação daquilo que já ocorreu, e não como parte do desenvolvimento das aprendizagens. Isto é, parece ainda preponderar, pelo menos segundo a localização das propostas de atividades autoavaliativas, uma concepção somativa de avaliação, como a última etapa do processo: depois do ensino e da aprendizagem, a avaliação entra como verificação da aprendizagem, balanço final ou parcial, mas sempre balanço do que ocorreu, retrato estático de um momento. Ela é a avaliação *da* aprendizagem e não avaliação *na* aprendizagem, como acontece na avaliação formativa. Barreiro (2009) ilustra que mesmo quando se iniciou a discussão sobre a avaliação formativa, com base na primeira concepção behaviorista (seção 2.2), já se considerava que a avaliação formativa não poderia ser limitada a um momento final do processo e deveria oferecer informações não somente dos resultados finais, mas sim de todo o processo. De modo que percebemos que há uma falta de integração entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, que é justamente um dos principais argumentos de crítica dos estudiosos francófonos à noção de avaliação formativa clássica. Isto posto, podemos concluir que essas atividades, em relação à sua localização, não proporcionam uma integração entre ensino-aprendizagem e avaliação, que, consoante à definição de Coll e Martín (1996), são duas faces da mesma moeda.

Ao analisarmos como se intitulam as seções de autoavaliação em cada manual, podemos dizer que em LD1 quando se diz “*Así me veo*” (me vejo assim), a ideia que passa ao usuário é que, nesta seção, ele poderá objetivar sua aprendizagem, distanciando-se dela para analisar suas características. Isto é, que poderá ter uma noção clara de sua atual situação no processo de aprendizagem da LE, identificando os seus pontos fortes e fracos e tendo um retorno (como num espelho no qual você se vê) daquilo que aprendeu ou não.

Em LD2, a seção “*Refuerzo*” (Reforço) ilustra a ideia de que o aprendente irá fortalecer ou retomar o que aprendeu em LE durante a unidade, seja através de mais explicações ou de exercícios similares àqueles feitos ao longo da unidade ou exercícios extras. Esta concepção do momento de avaliação como de reafirmação daquilo que foi ensinado também nos remete à concepção behaviorista da avaliação formativa, em que a avaliação vem para reforçar o ensino e evitar que o aluno erre na prova.

O título “*autoevaluación*” (autoavaliação) em LD3 é autoexplicativo, já que anuncia ao usuário do manual que ali ele vai poder verificar se alcançou os objetivos da unidade ou em que medida o fez.

Em LD4, finalmente, a seção “*¿Ya lo sé?*” (Já sei disso?) indica que o aprendente terá oportunidade de verificar o que já “sabe”, mas não permite predizer de que natureza (comunicativa, gramatical) são os conteúdos avaliados.

Além dessas atividades, encontramos também em um dos materiais (conjunto didático 2), atividades autoavaliativas no *site* da editora, elas se encontram em uma plataforma virtual e se intitulam “*Tu aula virtual*”. Este título dá a entender que o aluno poderá seguir aprendendo fora do espaço físico da sala de aula. Quando falamos em *virtual* a ideia que temos é de um espaço mais flexível, aberto e “portátil”, no sentido de que o aprendente poderá acessar essas informações no momento e lugar que ele deseje.

Ainda no site da editora de LD2 encontramos outros exercícios; são os *portfólios*. O uso deste material é defendido pelo QECR e “fornece um enquadramento no qual pode ser registada e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais dos mais diversos tipos” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24).

Além dessas localizações, não encontramos nenhuma indicação dos autores desses conjuntos didáticos ou das editoras em relação ao momento em que o aprendente individualmente ou o professor e sua turma poderiam se reportar a essas rubricas para exercitar sua autoavaliação.

Para confirmar as nossas constatações e inferências realizadas pela análise da localização dessas atividades, pensamos que além do seu lugar nos conjuntos e nos livros didáticos, o tipo de atividades propostas como de autoavaliação é crucial para entendermos como poderão ajudar a promover a autonomização do aprendente. De modo que, na nossa próxima categoria de análise, nos dedicamos a explorá-las e a avaliá-las.

4.2 Tipos de atividades de avaliação propostas

Outros instrumentos, como a coavaliação ou a avaliação mútua, podem ser poderosos agentes formativos no processo de autonomização dos aprendentes, o que lhes facilita uma autorregulação efetiva, tal como defende Perrenoud (2008). Por isso, nos pareceu pertinente buscar nos conjuntos didáticos analisados se as propostas de atividades de autoavaliação proporcionavam aos aprendentes oportunidades de utilizar essas ferramentas. Antes de partirmos para esta análise fizemos um quadro, no qual sistematizamos os tipos de propostas de atividades avaliativas para cada conjunto, dentro dessas três classificações: autoavaliação (o aprendente sozinho), coavaliação (o aprendente e o professor) e avaliação mútua (aprendente e aprendente). Abaixo apresentamos o quadro 9, com estas informações.

Quadro 9 - Tipo de propostas de atividades de avaliação

Conjunto didático	Autoavaliação	Coavaliação	Avaliação Mútua
1	X	-	-
2	X	-	-
3	X	-	-
4	X	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Como vemos no quadro, o estímulo a outros tipos de avaliação, como a coavaliação e a avaliação mútua nas propostas de atividades avaliativas, nestes materiais, é nula. Isto é, não promove oportunidades para que o aluno organize ou troque ideias com os seus companheiros de classe, não podendo, assim, desenvolver uma autoavaliação no sentido formativo, praticando a coavaliação ou a avaliação mútua que são sempre práticas interessantes para ajudar a desenvolver as capacidades de autoavaliação.

Respostas corretas ou incorretas, que não promovam a interação com o outro, dificilmente poderão desenvolver uma aprendizagem efetiva. Os idiomas sejam eles estrangeiros ou não pressupõem a interação. E esse vem sendo o eixo central do ensino-aprendizagem de idiomas desde o surgimento do enfoque comunicativo nas aulas.

Como vimos na seção 1.3 deste trabalho o desenvolvimento das competências para a aprendizagem de línguas estrangeiras implica atividades de recepção, reprodução, interação e mediação, tendo a ver essas atividades com o contexto em que ocorrem (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Isto implica que o agir, tomar decisões ou saber se comportar de determinada maneira em certa situação na língua, inevitavelmente se faz com o outro e para o outro. E a

atividade de avaliação é uma oportunidade para essa interação. Portanto, exercícios que estimulem essa interação são valiosos no momento de propor aos aprendentes que reflitam sobre as suas aprendizagens, mas, lamentavelmente, não estão presentes nos conjuntos didáticos do nosso *corpus*.

Ao explicitar ao outro (seja o professor ou um colega de classe), por exemplo, as suas dificuldades, os aprendentes identificam-nas e as esclarecem. Como defende Perrenoud (2008) é nesse momento em que o aprendente entrará em situações de confronto, troca interação ou decisão, que o obrigarão a explicar e justificar seus pontos de vista. Para este autor, nestas situações os aprendentes também poderão dar e receber informações, para tomar decisões ou planejar e dividir o trabalho. Daí se poderá gerar a sua autorregulação, tão importante dentro do processo de avaliação formativa e que pode ser estimulada através dos processos metacognitivos que realiza o aprendente, tais como centrar-se na aprendizagem, planejar, organizar e avaliar sua aprendizagem; diminuir a ansiedade; auto encorajar-se; controlar suas emoções, cooperar com os demais, cultivar empatia etc. (ver seção 2.4.2).

Como bem esclarece Cunha (2006) o estímulo às atividades de cooperação, através de reflexões coletivas, é sempre interessante para o desenvolvimento da avaliação formativa. Vale lembrar também que a autonomia, hoje, é vista desde uma perspectiva sociocultural, co-construída com os outros e não de forma individual. Moreno (2008) ressalta, como vimos na parte teórica deste trabalho, que este conceito não é sinônimo de independência, mas de uma faculdade de tomar decisões que permitam regular a própria aprendizagem. Portanto, a construção das aprendizagens, que se leva a cabo entre alunos e professor, poderá ser igualmente desenvolvida entre os próprios aprendentes.

Assim sendo, perde-se a oportunidade, nestas atividades, de trabalhar com os alunos, exercícios de interação, de lhes estimular o desenvolvimento de processos metacognitivos e de lhes incentivar a autonomia, tendo em conta o seu caráter coconstruído. Neste aspecto, julgamos, então, que a ação do professor será um ponto chave na execução destas atividades. Tal como discutimos na seção 2.4.1, o docente será o agente responsável por criar espaços nos quais a aprendizagem seja possível.

Assim, mesmo que os exercícios apresentados nestas atividades não estimulem nenhum tipo de cooperação, o professor, consciente das lacunas que o material apresenta, poderá modificar a sua execução, seja pedindo aos alunos que verbalizem suas dificuldades e processos mentais, seja discutindo com os estudantes as suas metas pessoais e negociando entre todos o currículo, “orientando-os a estabelecer seus próprios objetivos de forma realista, determinando

tempo para sua realização e estimulá-los à autoavaliação” (NICOLAIDES; FERNANDES, 2007, p. 51).

Partiremos agora para a nossa terceira categoria de análise, *objetos avaliados*; uma vez que além de compreender o que a localização das atividades de autoavaliação propostas nos livros dizem sobre elas, estes objetos nos mostram a noção de avaliação e de língua que subjazem nelas.

4.3 Objetos avaliados

Buscamos averiguar até que ponto a natureza dos objetos de avaliação tem potencial para ajudar o aprendente a avaliar se alcançou os objetivos de aprendizagem traçados nos materiais. Assim, discriminamos a natureza dos objetos avaliados e o tipo de exercícios solicitados (quadro10) a fim de entender se de alguma maneira essas atividades têm potencial para ajudar o aprendente na sua autorregulação e, conseqüentemente, na sua autonomia.

Quadro 10 - Tipo de atividades propostas

Conjunto didático	Título da atividade	Natureza dos objetos avaliados	Exercícios solicitados
LD1V3	<i>Así me veo</i>	Saber ser	Assinalar (<i>Checklist</i>)
LD2V1	<i>Refuerza</i>	Saber declarativo	Completar uma lacuna com verbos ou palavras
LD2V1OT ³⁰	<i>Tu aula virtual</i>	Saber declarativo	Completar uma lacuna com verbos ou palavras
	<i>Portfolio</i>	Saber declarativo Saber fazer	Assinalar (<i>Checklist</i>) e escrever
LD3V3	<i>Autoevaluación</i>	Saber declarativo Saber fazer	Completar uma lacuna com verbos ou palavras Assinalar (<i>Checklist</i>)
LD4V1	<i>¿Ya lo sé?</i>	Saber aprender	Responder a perguntas abertas

Fonte: Elaborado pela autora

³⁰ No material LD2V1, *Outros (OT)* trata-se de atividades disponíveis para o aluno no site da editora.

Tal como podemos observar no quadro 10, dois dos quatro manuais analisados privilegiam os saberes declarativos, enfocando unicamente a competência linguística como objeto de avaliação. É o caso de LD2 e LD3, conforme podemos verificar nos excertos 1, 2 e 3 e 4 a seguir:

Excerto 1 - Exercícios de autoavaliação LD2V1 (Seção *Refuerzo*)

		EVALÚATE
Los pronombres personales sujeto		
1. ¿Qué persona es?		
1. Yo	1.ª persona singular	4. Él / ella / usted
2. Ellos / ellas / ustedes	.....	5. Nosotros/as
3. Tú	.....	6. Vosotros/as
2. Completa con el pronombre personal adecuado.		
1. vivo en Madrid.		4. se llaman Ana y María.
2. somos argentinos.		5. vivís en Alemania.
3. me llamo Pilar.		6. eres estudiante.
		/ 11
El presente de indicativo del verbo <i>llamarse</i>		
3. Relaciona las columnas.		
1. Yo		
2. Tú		
3. Él	a. nos llamamos	
4. Ella	b. me llamo	
5. Usted	c. os llamáis	
6. Nosotros/as	d. te llamas	

Fonte: Embarque I (2011, p. 20)

Excerto 2 - Exercícios de autoavaliação LD2V1 (Seção *Refuerzo*)

2. Transforma las frases como en el ejemplo.		
1. El camarero trabaja en el restaurante.		<i>Un camarero trabaja en un restaurante.</i>
2. Las secretarias están en las oficinas.		.....
3. El taxista trabaja en la ciudad.		.....
4. La enfermera vive en un apartamento.		.....
5. Los estudiantes estudian en las bibliotecas.		.....
3. Escribe el artículo definido o indefinido donde es necesario.		
1. Mi hermano es director general.		4. ¿Eres periodista?
2. ¡Hola! Soy profesor de español.		5. Trabajan en banco.
3. Buenos días, soy señor López.		6. Ella trabaja en Museo del Prado.
El género de los sustantivos		/ 15
4. Escribe el femenino.		
1. el médico	.....	4. el estudiante
2. el enfermero	.....	5. el abogado
3. el artista	.....	6. el camarero

Fonte: Embarque 1 (2011, p. 38)

Como se vê, os exercícios em LD2 (excertos 1 e 2) são predominantemente de completar lacunas com conjugações verbais, vocábulos, preposições etc. ou de transformar frases, também através de conjugações ou vocábulos, como exposto no quadro 10.

Em LD3 as atividades são similares às de LD2: vemos que há também uma ênfase nas atividades de completar lacunas, ora com palavras dispostas em uma caixa de texto, ora com verbos que o aluno deve conjugar.

Excerto 3 - Exercícios de autoavaliação LD3V3 (Seção Autoevaluación)

<p>1 Completa las frases con el verbo en la forma adecuada.</p> <p>1 Ayer nos divertimos mucho en el parque de atracciones. (divertirse, nosotros)</p> <p>2 Mi madre _____ cuando llego tarde del cine. (enfadarse)</p> <p>3 Antonio nunca _____, siempre está entretenido con sus cosas. (aburrirse)</p> <p>4 Ella dice que nunca _____ de sus promesas. (olvidarse)</p> <p>5 ■ ¿Dónde has puesto la carta del banco? ● No _____. (acordarse, yo)</p> <p>6 ¿_____ de que el vecino sale mucho por las noches? (Darse cuenta, tú)</p> <p>7 Parece que Emilio y su hermana no _____ bien, siempre están discutiendo. (llevarse)</p> <p>8 A mí me parece que Raúl no _____ mucho de la casa, la tiene un poco sucia. (preocuparse)</p>	<p>3 Relaciona los problemas con los consejos. Hay más de una opción.</p> <p>1 No tengo amigos y me siento solo. <input type="checkbox"/></p> <p>2 Estoy deprimida, no tengo ganas de nada. <input type="checkbox"/></p> <p>3 Yo no quiero estudiar, quiero ser guitarrista, pero mis padres no me comprenden. <input type="checkbox"/></p> <p>4 Mi marido está trabajando todo el día y casi no nos vemos. <input type="checkbox"/></p> <p>5 Mi mejor amiga se ha ido a vivir a otra ciudad y la echo mucho de menos. <input type="checkbox"/></p>
---	--

a Lo que tienes que hacer es buscar otra amiga.
 b Yo en tu lugar hablaría con él y se lo diría.
 c Deberías hablar con tus padres y matricularte en una escuela de música.
 d Quizás deberías ir a un especialista.
 e Lo que tienes que hacer es salir, apuntarte a un grupo de senderismo o pintura y conocer gente.

Fonte: *El Nuevo Español em Marcha 3* (2014, p. 49)

Excerto 4 - Exercícios de autoavaliação LD3V3 (Seção Autoevaluación)

3/4
AUTOEVALUACIÓN

<p>7 Completa las frases. Utiliza <i>estaba / estuve / he estado + gerundio</i>.</p> <p>1 ¿Qué estabas haciendo (hacer, tú)-cuando sonó el teléfono?</p> <p>2 Cuando lo vi, Ignacio _____ (comprar) un regalo para Ana.</p> <p>3 El año pasado _____ (estudiar, yo) español en el Instituto Cervantes.</p> <p>4 ¡_____ (comer, vosotros) caramelos toda la mañana!</p> <p>5 Cuando sonó el teléfono, _____ (preparar, yo) la comida.</p> <p>6 Ayer _____ (trabajar, nosotros) hasta las diez de la noche.</p> <p>7 ¿Por dónde _____ (viajar) tus padres este verano?</p> <p>8 Hací muchos años, _____ (trabajar, nosotros) en Barcelona.</p> <p>9 Esta mañana _____ (esperar, yo) el autobús más de media hora.</p> <p>10 _____ (Ver, nosotros) el partido cuando se estropeó la televisión.</p>	<p>9 Completa las frases con las palabras del recuadro.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>de fumar • a vivir • a casarse • estudiando trabajar • fumando • de llamar escuchando • trabajando • viviendo</p> </div> <p>1 Cuando cumplió veinte años, empezó a trabajar.</p> <p>2 Cuando nació mi primer hijo, seguí _____ en la misma empresa..</p> <p>3 Cuando se lo recomendó el médico, dejó _____.</p> <p>4 Aunque estaba enfermo siguió _____.</p> <p>5 Llevamos muchos años _____ en Sevilla.</p> <p>6 Cuando me divorcié, volví _____ en casa de mis padres.</p> <p>7 Acaba _____ Pepe y dice que viene a comer con nosotras.</p> <p>8 Siguí _____ hasta que terminó su segunda carrera.</p> <p>9 Mi hermana ha vuelto _____.</p> <p>10 Mis amigos siguen _____ música de los años ochenta.</p>
--	---

Fonte: *El Nuevo Español em Marcha 3* (2014, p. 50)

O conteúdo gramatical aparece como único objeto avaliado, o que leva à conclusão que ele é visto como o único conteúdo a se estudar para alcançar os objetivos de aprendizagem, como se falar fosse apenas aplicar conteúdos gramaticais, sem mobilizar também as dimensões

discursiva, enunciativa, textual que se fazem presentes nas interações orais e escritas, cada uma com suas peculiaridades. Para dizer onde vivo, não basta saber conjugar o verbo adequado, mas também é preciso conhecer sua regência, saber dizer o nome da cidade ou os gentílicos na língua. Para pedir a informação de um endereço, é preciso conhecer as regras de cortesia da língua (em espanhol ao abordar alguém para pedir uma informação, você deve sempre se desculpar antes, com expressões como, “desculpe”, “perdón”).

Constatamos, em todas essas atividades supostamente de autoavaliação do alcance dos objetivos de aprendizagem (isto é, objetivos de natureza predominantemente pragmática), que o que prepondera é o reforço mecânico e descontextualizado de atividades de manipulação gramatical, em nível da frase apenas e exclusivamente por escrito.

Em suma, os manuais didáticos fornecem testes para saber se o aprendente memorizou ou não verbos, palavras ou construções sintáticas isoladas dos contextos de interação na qual serão usados, não permitindo dizer nada a respeito dos objetivos comunicativos ou culturais designados naquela unidade. Isso se pode comprovar se confrontamos os objetivos de aprendizagem pretendidos ao início das unidades de LD2 – todos comunicativos – e os objetos avaliados na seção de autoavaliação (Quadro 11), o mesmo acontece em LD3 (Quadro 12).

Quadro 11 - Contraste entre objetivos de ensino e objetos de avaliação LD2V1

Módulo²	Objetivos de aprendizagem	Objeto de avaliação
1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar informação pessoal; ✓ Apresentar-se; ✓ Falar da nacionalidade; ✓ Dizer aonde vive. 	Saber declarativo (Competência linguística)
2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falar da profissão; ✓ Completar a agenda; ✓ Falar dos estudos; ✓ Dar seu endereço. 	Saber declarativo (Competência linguística)

Fonte: Elaborado pela autora

Neste livro didático (LD2V1), as propostas de avaliação aparecem ao final de cada duas lições, isso forma um módulo. A ausência de correlação entre os objetivos de aprendizagem e os objetos avaliados repete-se em LD3, como podemos constatar no quadro 12”.

Segundo Hadji (2011), como vimos na seção 2.7 deste trabalho, a autoavaliação deve estar a serviço de dois objetivos principais, o desenvolvimento da autorregulação e o desenvolvimento da metacognição, para que a aprendizagem seja favorecida. As atividades

apresentadas em LD2 e LD3 poderiam desenvolver, no máximo, processos cognitivos como a memorização e a manipulação morfológica e sintática da língua.

Quadro 12 - Contraste entre objetivos de ensino e objetos de avaliação LD3V3

Unidade ²	Objetivos de ensino	Objeto de avaliação
1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falar de rotina e tempo livre; ✓ Falar de experiência no passado; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falar sobre o futuro; ✓ Referir-se ao passado; ✓ Mover-se pela cidade; ✓ Descrever uma casa. ✓ Objetivos culturais: Uso do <i>voseo</i>, conhecer Cuenca e Cartagena de Índias 	Saber declarativo (Competência linguística)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrever pessoas; ✓ Falar de tipos de personalidades; ✓ Dar conselhos; falar de mudanças na vida; ✓ Expressar hábitos no passado; ✓ Falar de experiências vitais. ✓ Objetivos culturais: Conhecer Machu Pichu; conhecer a cultura espanhola e como vivem os espanhóis 	

Fonte: Elaborado pela autora

Não obstante, o conjunto didático 2 oferece propostas de atividades autoavaliativas além das que se encontram no livro de texto (quadro 8). São pequenos testes disponíveis em uma plataforma do site da editora, “*tu aula virtual*”, para cada módulo do livro. Após responder a estes testes o aprendente deve preencher um portfólio que também se encontra no site da editora. No excerto 5 podemos visualizar as atividades disponíveis na plataforma para uma melhor compreensão de como se apresentam.

Percebe-se que, ali, há uma distinção entre uma parte dedicada à comunicação (*comunicación*) e uma parte que já anuncia tratar apenas da gramática e outra do léxico. O aprendente, ao realizar atividades autoavaliativas, pode se dar conta de que não está avaliando elementos de mesma natureza.

Excerto 5 - LD2V1 Módulos de actividades autoavaliativas disponíveis no site da editora

https://www.edelsa.es/tuaulavirtual/course/view.php?id=24

Módulo 1

Comunicación

- Actividad 1: Aprender a identificar
- Actividad 2: Aprender a presentarse

Gramática

- Actividad 1: Los pronombres personales sujeto
- Actividad 2: los pronombres interrogativos
- Actividad 3: Aplica la gramática a la comunicación

Léxico

- Actividad 1: Relaciona las letras desordenadas con el nombre correspondiente.
- Actividad 2: Las nacionalidades

Fonte: (<https://edelsa.es>)

Neste volume (1) somente nos módulos 2, 5 e 6, do total de oito módulos, constam atividades destinadas à comunicação. Como podemos observar no excerto 6 e 7, nesta parte, as atividades se apresentam de duas maneiras: preencher lacunas e ordenar diálogos.

Excerto 6 - LD2V1 Atividade autoavaliativa disponível no site da editora (Módulo 1/Comunicación)

1. Rellena estas fichas según la identidad de las fotos

Foto	Nombre	Apellidos	Nacionalidad	Lugar de residencia
	Gabriel ✓	Aguilar Carranza ✓	Argentina ✗	Ecuador ✗
	Omar ✓	Ozdan ✓	Marroquí ✓	España ✓

Pregunta 1 de 2

Fonte: (<https://edelsa.es>)

Excerto 7 - LD2V1 Atividade autoavaliativa disponível no site da editora (módulo 6 *Comunicación*)

Edelsa Mis cursos Usted se ha identificado como dvelastegui dvelastegui (Salir)

Embarque 1

Módulo 6
Actividad

✓ 1. Pon en orden estos diálogos.

- ✓ A) Buenas tardes, ¿qué van a tomar?
- ✓ B) Yo quiero un chocolate con churros.
- ✓ C) Yo un sándwich de jamón y queso.
- ✓ D) ¿Para beber?
- ✓ E) Una botella de agua.
- ✓ F) ¿Con o sin gas?
- ✓ G) Prefiero sin gas.
- ✓ H) Camarero, por favor, otra botella de agua
- ✓ I) Sí, aquí tienen.
- ✓ J) Por favor, ¿cuánto es?

Atrás Siguinte

Fonte: (<https://edelsa.es>)

Aqui, já vemos, de fato, que outros conhecimentos além dos gramaticais são contemplados como objeto de aprendizagem, preencher uma ficha com os dados de uma pessoa ou saber pedir em um restaurante, envolve um saber-fazer, como pôr em prática as regras de cortesia do idioma estrangeiro ou um conhecimento cultural (o que se costuma pedir em um restaurante em outros países). O aluno pode tentar realizar essas atividades quantas vezes quiser até acertar todas as perguntas; também existe o recurso de revisar as suas respostas, assim, ele automaticamente pode verificar seus erros e acertos. Observa-se, porém, que, mais uma vez, se trata de atividades escritas (ainda que sob forma de diálogo) e, embora sejam de produção, não há espaço para expressão pessoal, só para manuseio de formas já prontas. Este é um dos desafios da autoavaliação em línguas estrangeiras: para que seja possível uma autocorreção pelo aprendente, é preciso ter apenas uma resposta certa. Na produção escrita ou oral, raramente há apenas uma forma de se dizer/escrever algo. É nesse ponto que se percebe a importância de uma coavaliação ou avaliação mútua, para que a análise do que foi dito/escrito não se resuma a uma contabilização do “certo x errado”, mas permita uma reflexão guiada sobre a adequação do que foi produzido no contexto dado.

Verificamos também as atividades de léxico para ver de que maneira elas se apresentam e nos demos conta de que há uma predominância de exercícios lacunares. Se oferecem caça-palavras; identificação de palavras “intrusas” em uma lista (excerto 8) ou se oferecem imagens

para que o aluno as relacione com palavras correspondentes. Contudo, o aprendente, em quase todos os casos, terá que preencher uma lacuna. Vejamos dois exemplos nos excertos 8 e 9 abaixo.

Excerto 8 - LD2V1 Atividade autoavaliativa disponível no site da editora (módulo 8 *léxico*)

https://www.edelsa.es/tuaulavirtual/mod/scorm/player.php - Google Chrome

Seguro | https://www.edelsa.es/tuaulavirtual/mod/scorm/player.php

Edelsa Mis cursos ▼ Usted se ha identificado como dvelastegui dvelastegui (Salir)

3. Escribe al lado de las palabras el intruso.

6. El profesor, el doctor, el estudiante, el conductor

7. Veterinarios, abogado, teatros, restaurantes

8. Cuántos, qué, cuál, nombre

9. ¿Dónde trabajas?, ¿Dónde vives?, tengo 19 años, ¿Dónde estudias?

10. El/la taxista, el médico/la médica, el/la dentista, el/la policía

Borrar Atrás Siguiete Enviar todo

Pregunta 2 de 4

Fonte: (<https://edelsa.es>)

Excerto 9 - LD2V1 Atividade autoavaliativa disponível no site da editora (módulo 8 *léxico*)

https://www.edelsa.es/tuaulavirtual/mod/scorm/player.php - Google Chrome

Seguro | https://www.edelsa.es/tuaulavirtual/mod/scorm/player.php

Edelsa Mis cursos ▼ Usted se ha identificado como dvelastegui dvelastegui (Salir)

1. Escribe el nombre de las prendas.









Borrar Atrás Siguiete Enviar todo

Pregunta 1 de 2

Fonte: (<https://edelsa.es>)

Portanto, apesar destas atividades contarem com a ferramenta de respostas automáticas, o que evita que o aprendente dependa só do professor para obter os seus resultados e se corrigir, isso, por si só, não basta para que a atividade seja autonomizadora. Favorecer a autonomia não significa apenas permitir que o aluno possa fazer sozinho uma atividade, mas que ele possa desenvolver efetivamente as competências almejadas em suas atividades de estudo, sabendo o que precisa fazer para alcançar os objetivos propostos. Aqui, ele vai saber imediatamente se escreveu corretamente a palavra solicitada (peça de roupa, por exemplo), mas isso não significa que ele saiba caracterizar uma pessoa pela sua roupa ou que consiga descrever a roupa que quer comprar para uma vendedora em uma loja etc. Este aspecto será melhor discutido mais adiante, na nossa quarta categoria de análise.

O portfólio é a atividade que segue os testes citados anteriormente. Para cada módulo, há um portfólio que pode ser baixado em PDF e guardado com o aluno. Os objetos de avaliação desta atividade nos pareceram abranger mais saberes, além do declarativo, como podemos ver nos excertos 10 e 11.

Excerto 10 - LD2V1 Atividade autoavaliativa disponível no site da editora

Embarque 1		Portfolio			
NOMBRE.	APELLIDOS.				
CURSO.	FECHA.				
Después de completar el Módulo 1					
Comunicación					
Puedo saludar, reaccionar a un saludo y despedirme formal e informalmente. • Escribe las expresiones.					
Puedo decir y preguntar el nombre y los apellidos, la nacionalidad y el lugar de residencia. • Escribe las expresiones.					
Puedo deletrear. • Deletrea tu nombre.					
Gramática					
Sé identificar y usar los pronombres personales de sujeto. • Escribe algunos ejemplos.					
Sé identificar el género y el número de los adjetivos de nacionalidad y sé usar estos adjetivos. • Escribe algunos ejemplos.					
Sé utilizar los interrogativos <i>cómo, dónde, de dónde, cuál, cuáles y qué</i> . • Escribe algunas preguntas.					
Sé utilizar los verbos <i>llamarse, ser y vivir</i> en presente. • Escribe algunos ejemplos.					

Fonte: (<https://edelsa.es>)

Excerto 11 - LD2V1 Atividade autoavaliativa disponível no site da editora

Vocabulario				
Conozco los nombres de algunas profesiones y lugares de trabajo. • Escribe las palabras que recuerdas.				
Conozco los nombres de los estudios y las titulaciones. • Escribe las palabras que recuerdas.				
Conozco los nombres de los meses del año. • Escribe las palabras que recuerdas.				
Conozco los nombres de los números cardinales (de 0 a 1 000) y ordinales (de 0 a 10). • Escribe las palabras que recuerdas.				
Conozco el vocabulario de las direcciones. • Escribe las palabras que recuerdas.				

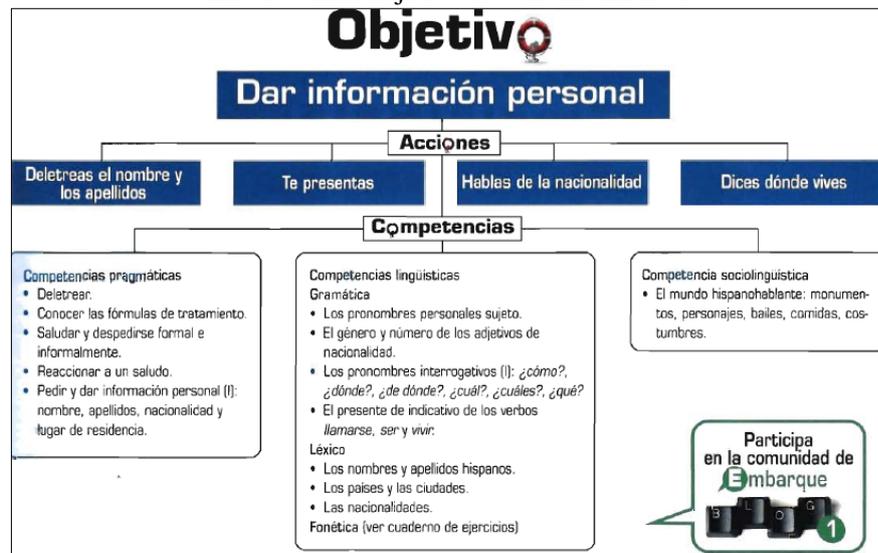
Fonte: (<https://edelsa.es>)

Observa-se que essas atividades não se apresentam como exercícios a serem respondidos, sendo apenas possível uma resposta certa ou errada: apresentam-se mais como uma ficha que permite ao aprendente refletir sobre o que *sabe fazer*. Isto é, levar a cabo por meio de estratégias os conhecimentos desenvolvidos ao longo dos módulos. Dessa forma, o aluno deve acionar um saber procedimental, ou seja, pensar por exemplo, *o que eu faço para...? como o faço? Por que o faço? Em que situações?*

Como podemos ver nos excertos 10 e 11, o aprendente, além de apreciar o que sabe fazer, precisa indicar o grau em que sabe fazê-lo: os ícones dão a opção entre quatro graus diferentes, que podem ser interpretados, segundo nos pareceu, como: “não sei/conheço”, “sei/conheço um pouco”, “sei/conheço razoavelmente bem”, “sei/conheço muito bem”. Mas além de apreciar seu grau de competência na realização dessas habilidades, o que já o obriga a uma reflexão sobre o que sabe fazer efetivamente, ele terá que ser capaz de colocar sua afirmação em prática. Nesse momento, talvez se dará conta de que não sabe tanto quanto acabou de declarar. Neste aspecto esta é uma atividade autonomizadora e, principalmente, uma atividade na qual os objetivos de ensino-aprendizagem traçados nas unidades do livro de texto são coerentes com os objetos avaliados. Se observarmos o excerto 12, onde se traçam os objetivos da unidade 1 de LD2V1, percebemos uma correspondência entre eles e os objetos avaliados nos excertos 10 e 11, anteriormente apresentados.

Além de objetos de avaliação ligados a saberes gramaticais ou lexicais e a saber-fazer comunicativos, como vimos anteriormente, também encontramos objetos de outra natureza. Podemos observar, na seção *Así me veo* do LD1, por exemplo, que as listas de verificação oferecem outras possibilidades.

Excerto 12 - Objetivos de ensino LD2V1



Fonte: Embarque I (2011, p. 7)

No excerto 13, identificamos saberes de natureza bastante variada: há saberes lingüísticos, como “usar os indefinidos para expressar uma quantidade ou identidade de pessoas ou coisas” ou “usar adequadamente a vírgula em frases, orações e textos”; também encontramos saber-fazer comunicativos, como “dar conselhos, expressar desejos, recomendar algo a alguém, fazer pedidos usando a forma condicional” (tudo isso em uma única entrada, o que leva a pensar que, no fundo, o que interessa é apenas saber usar o modo condicional). Mas também estão presentes vários outros elementos que não remetem a objetivos de aprendizagem da língua, mas estão ligados apenas à compreensão de determinados textos da unidade, como “identificar o objetivo e o público a que se destinam cartazes relacionados com as TICs” ou “explicar de forma adequada e clara a expressão artística sobre o beijo”.

Excerto 13 - Exercícios de autoavaliação LD1V3 (Seção *Así me veo*)

1. ¿Qué has aprendido en esta unidad? Señala la alternativa que mejor corresponda a tus conocimientos.

	¡Ya me lo sé!	Tengo que mejorar.
A identificar el objetivo y el público a que están destinados afiches referentes a las ITS.		
A reconocer cuáles son los principales responsables de la violencia física y sexual contra la mujer.		
A identificar algunos de los factores sociales que promueven la diferencia de género y sus implicaciones en las ITS.		
A identificar en el comentario de foro sus características y, a partir de ello, producir opiniones y recomendaciones propias.		
A dar consejos, expresar deseo, recomendar algo a alguien y hacer pedidos utilizando la forma condicional.		
A utilizar los indefinidos para expresar una cantidad o identidad de personas o cosas.		
A usar adecuadamente la coma en frases, oraciones y textos.		
A explicar de forma adecuada y clara la expresión artística sobre el beso.		
A identificar los estereotipos y prejuicios sobre los roles del hombre y de la mujer presentes en los dichos y refranes en lengua española y lengua portuguesa.		

Fonte: Enlaces 3 (2013, p. 24)

Outros objetos avaliados possivelmente estão ligados a objetivos de aprendizagem específicos, relacionados à formação cidadã que se pretende alcançar, no ensino básico, mediante a inclusão de temas transversais como “reconhecer quais os principais responsáveis pela violência física e sexual contra a mulher” ou “identificar estereótipos e preconceitos sobre os papéis do homem e da mulher em ditados e provérbios populares de língua espanhola e portuguesa”. Os autores não explicitam nada a respeito de tais objetivos. Por se tratar de um material utilizado em escolas públicas, estão inclusos objetivos traçados pelos PCNs e pela BNCC, que visam à formação do aluno como cidadão crítico, defendendo o ensino-aprendizagem de LE a partir da sua função social (ver seção 1.2.2).

Em todas as oito unidades que se apresentam em LD1V3 esse tipo de proposta de atividade de autoavaliação, mesclando todo o tipo de conteúdo, se repete. Misturar conteúdos de natureza tão diversa, a lista de verificação deixa de avaliar de forma mais específica os objetivos de aprendizagem traçados no início das unidades didáticas e a autoavaliação se torna relativamente inócua.

Em outras ocasiões destaca-se como objeto de avaliação das propostas de autoavaliação do nosso *corpus* o *saber aprender*. As atividades, nestes casos, são compostas por exercícios de perguntas abertas, que giram a respeito das estratégias de aprendizagem do aluno, identificação de suas dificuldades e reflexão de como fez para superá-las. É o que ocorre em LD4, tal como podemos averiguar nos excertos 14 e 15.

Excerto 14 - Exercícios de autoavaliação LD4V1 (Seção *¿Ya lo sé?*)

¿Ya lo sé?

- 1 ¿Conseguiste entender bien la noticia? ¿Cuáles fueron tus dificultades y cómo pudiste resolverlas?
- 2 ¿Crees que pensar en los elementos del género noticia te facilitó la comprensión del audio? ¿Por qué?

Fonte: *Por el Mundo en Español* 6º ano (2015, p. 39)

Excerto 15 - Exercícios de autoavaliação LD4V1 (Seção *¿Ya lo sé?*)

¿Ya lo sé?

- 1 ¿Pudiste comprender más fácilmente la canción “Ni uno menos” que las demás que habías escuchado antes? ¿El hecho de que hayas escuchado otras canciones antes de esa te ayudó a comprenderla mejor? ¿Por qué?
- 2 ¿Crees que las canciones estudiadas en este capítulo contribuyeron a tu aprendizaje? ¿Qué consideraste más importante en cada una de ellas?

Fonte: *Por el Mundo en Español* 6º ano (2015, p. 39)

Embora tais perguntas possam eventualmente ajudar o aluno a refletir sobre o modo como realizou determinada atividade, não há indicação alguma do que fazer com as respostas, quaisquer que sejam. Responder não leva a absolutamente nada. Em parte das perguntas, pede-se apenas uma opinião do aluno (“¿Crees que...?”), mas opiniões são de natureza subjetiva, o que a autoavaliação não pode ser.

Nos parece importante ressaltar que das 80 perguntas apresentadas em LD4, 38 são sobre as estratégias de aprendizagem do estudante, o que corresponde a quase metade das perguntas de autoavaliação. O foco recai, então, sobre as estratégias utilizadas pelos alunos e não sobre os saberes desenvolvidos por eles, incidindo mais sobre o *plano do estudar* e não sobre o *plano do comunicar*. Ora, o que será objeto de avaliação somativa, afinal, é o plano do comunicar. Não que não seja pertinente trabalhar com a dimensão do estudar, do como fazer para conseguir êxito nas atividades linguísticas. É o “aprender a aprender”, tão necessário, mas isso não corresponde a objetivos de aprendizagem da unidade e não ajuda diretamente o aprendente a se situar em relação a esses objetivos.

Falta nessas atividades como um todo, principalmente, a instrumentação da autoavaliação do aluno, como defende Hadji (2011). Perde-se a oportunidade, portanto, de explorá-las de maneira mais profunda, de ajudar o aluno a entender, realmente, o que aprendeu até o momento, como o fez e o que terá que aprender para alcançar os objetivos da unidade, caso não os tenha atingido. Discutiremos esse aspecto mais profundamente a seguir, na categoria de análise: *modo de expressão da autoavaliação e de seus resultados*, na qual buscamos entender qual o tipo de *feedback* é dado ao aprendente, após a realização das propostas de atividades autoavaliativas, presentes nos conjuntos didáticos analisados. Agora, nos dedicaremos a entender, quais são as orientações dos autores dos conjuntos pedagógicos analisados, para o uso dessas atividades.

4.4 Orientações dos autores para o uso das propostas das atividades de autoavaliação

Não encontramos, nos quatro conjuntos pedagógicos analisados, orientações algumas dos autores sobre como as propostas de atividades autoavaliativas devem ser utilizadas. Não há recomendações nos *sites* das editoras, CD, guias didáticos, nem nos livros do professor. Podemos inferir em um dos materiais (LD4) que as atividades ditas autoavaliativas devem ser respondidas oralmente, entre professor e alunos, promovendo, assim, uma coavaliação. Isso porque no desenho das outras atividades do livro didático deste conjunto aparecem linhas, onde

o aprendente deve colocar as suas respostas, mas na seção autoavaliativa estas linhas nunca estão presentes. Podemos compará-las nos excertos 16 e 17.

Excerto 16 - Tipo de atividade predominante em LD

2 Observa el **Texto 1** y contesta:

a. ¿Por qué los personajes solo aparecen en el segundo cuadro?

.....

.....

b. ¿A quiénes corresponden los globos del primer cuadro? ¿Qué te lleva a pensarlo?

.....

.....

Fonte: *Por El Mundo en Español* (2015, p. 13)

Excerto 17 - Tipo de proposta de atividade autoavaliativa predominante em LD4V1

¿Ya lo sé?

Leemos historietas y noticias de modos muy diferentes. Pensando en eso, contesta oralmente:

1 ¿Cuál de los dos textos te pareció más difícil de comprender? ¿Por qué?

2 ¿De algún modo, la lectura de uno te ayudó a comprender el otro? ¿Por qué?

3 ¿Crees que alguno de ellos te influenció de algún modo a cambiar de opinión o reforzar alguna opinión que ya tenías? ¿Cuál y por qué?

Fonte: *Por El Mundo en Español* 6º ano (2015, p. 31)

Nos guias didáticos e livros do professor o que encontramos foram apenas as respostas corretas destas atividades, como é o caso de LD2 e LD3, ou a indicação “resposta pessoal”, LD1 e LD4. Tal fato, podemos verificar nos excertos 18 e 19.

Excerto 18 - LD1V3 Resposta do livro do professor (proposta de atividade autoavaliativa)

1. ¿Qué has aprendido en esta unidad? Señala la alternativa que mejor corresponda a tus conocimientos. *Respuestas personales.*

	¿Ya me lo sé!	Tengo que mejorar.
A identificar el objetivo y el público a que están destinados afiches referentes a las ITS.		
A reconocer cuáles son los principales responsables de la violencia física y sexual contra la mujer.		

Fonte: *Enlaces 3 Libro del Profesor* (2013, p. 24)

Excerto 19 - LD3V3 Resposta do guia didático (proposta de atividade autoavaliativa)

<p>AUTOEVALUACIÓN (Unidades 3 y 4)</p> <p>1 1 nos divertimos 2 se enfada 3 se aburre 4 se olvida 5 me acuerdo 6 Te has dado cuenta / Te das cuenta 7 se llevan 8 se preocupa</p> <p>2 1 te / me 2 se 3 le 4 se / se 5 te / me / me 6 le 7 nos 8 me / me / te / te 9 se 10 le</p> <p>3 1 e 2 d 3 c 4 b 5 a</p> <p>4 1 A mí me gusta <u>que</u> la gente sea simpática. / A mí me gusta la gente que <u>es</u> simpática. 2 Roberto <u>se</u> enfadó con su novia. 3 Viven en un piso que <u>tiene</u> dos dormitorios. 4 María es tímida y cariñosa. 5 Roberto tiene <u>el</u> pelo castaño. 6 ¿Conoces a alguien que <u>sepa</u> hablar japonés? 7 Últimamente se me <u>olvidan</u> las cosas. 8 Yo en tu lugar <u>hablaría</u> con tus padres. 9 Busco una chica que <u>sea</u> sincera. 10 ¿<u>Te</u> acuerdas de Elena, la hermana de Jorge? Pues ha tenido un accidente.</p>	<p>5 1 escribiría 2 saldría 3 pondrías 4 diría 5 haríamos 6 comería 7 viviría 8 estudiarías 9 buscaría 10 vendría</p> <p>6 Actividad libre.</p> <p>7 1 estabas haciendo 2 estaba comprando 3 estuve estudiando 4 Habéis estado comiendo 5 estaba preparando 6 estuvimos trabajando 7 han estado viajando 8 estuvimos trabajando 9 he estado esperando 10 Estábamos viendo</p> <p>8 1 vivía 2 subía 3 viajaba 4 esperaba 5 se abrazaban 6 volvía 7 escuchó 8 vino 9 vio 10 desapareció</p> <p>9 1 a trabajar 2 trabajando 3 de fumar 4 fumando 5 viviendo 6 a vivir 7 de llamar 8 estudiando 9 a casarse 10 escuchando</p>
---	--

Fonte: *El Nuevo Español en Marcha 3 Guía didáctica* (2014, p. 37)

O guia didático do manual LD3 está disponível na internet. Assim, depreendemos que, apesar de não haver uma explicitação de como utilizar as propostas de atividades autoavaliativas, o docente pode utilizá-las como tarefa para casa, onde o aluno sozinho poderá tentar realizá-las e logo, com a ajuda do guia, corrigi-las.

O fato de não haver, no material didático, orientações específicas acerca do uso dessas atividades nos leva a pensar que elas estão nos conjuntos didáticos apenas para atender às exigências dos editais do PNLD. A avaliação não é pensada efetivamente como parte do processo de ensino-aprendizagem ou como um instrumento que possa ajudar na construção dos saberes.

Tampouco as atividades propõem uma interpretação clara dos resultados dessas autoavaliações, como veremos a seguir.

4.5 Modo de expressão da autoavaliação e de seus resultados

O modo de expressão da autoavaliação e de seus resultados pode ser a chave que impulsiona o aprendente a autorregular-se. É importante que o aluno entenda tanto os seus acertos, quanto os seus erros e compreenda, principalmente, quais foram os processos que o levaram a obtê-los. Para tal, é necessário, como afirma Hadji (2011), instrumentalizar o estudante. Por isso, nos dedicamos a investigar se os materiais do nosso *corpus* oferecem, a

partir dos resultados dos aprendentes, informações necessárias para que ocorra uma efetiva autorregulação. Sistematizamos essas informações no quadro 13.

Quadro 13 - Modo de expressão da autoavaliação e de resultados das propostas de atividades avaliativas

Título da atividade	Localização	Expressão dos resultados	Expressão da autoavaliação
<i>Así me veo</i>	LD1V3	Não possui	"ya me lo sé"/"Tengo que mejorar"
<i>Refuerza</i>	LD2V1	Pontuação	-
<i>Tu aula virtual</i>	LD2V1*	Pontuação	-
<i>Portfolio</i>	LD2V1*	Emoticons	-
<i>Autoevaluación</i>	LD3V3	Emoticons	-
<i>¿Ya lo sé?</i>	LD4V1	Não possui	-

*Atividades disponíveis no site da editora

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar no quadro 13 as atividades de autoavaliação, na maioria dos materiais do nosso *corpus*, não oferecem informações mínimas para que o aprendente encontre, como ressalta Hadji (2011), elementos factuais e observáveis acerca de sua aprendizagem. O uso de emoticons, por exemplo, corresponde a uma escolha subjetiva do aprendente, que se situa numa escala de resultada sem ter dados objetivos para escolher tal ou tal grau da escala. Ele pode muito bem considerar “muito satisfatório” algo que, na realidade, é “insuficiente” ou vice-versa.

O modo como se expressam os resultados nas atividades avaliativas analisadas não estimula processos autorregulativos, uma vez que não leva o aprendente a pensar sobre o seu processo de aprendizagem e sobre o modo como pode ser regulada. Há em alguns casos, como em LD1, expressões de *autoavaliação* e não de *resultados*, que seriam frases como, “*¿Ya me lo sé?*”, “*tengo que mejorar!*”. Ao responder “já sei disso?” ou “tenho que melhorar!”, o aprendente está apenas declarando o que pode inferir de suas capacidades. De modo que, isso se torna uma atividade bastante vaga de autoavaliação, uma vez que a alternativa que se apresenta é apenas entre “Já sei disso?” (sem especificar o grau) e “tenho que melhorar!” (sem dizer em quê), como se vê no excerto 20.

Excerto 20 - Modo de Expressão de Resultados LD1V3: Atividade *Así me veo*

1. ¿Qué has aprendido en esta unidad? Señala la alternativa que mejor corresponda a tus conocimientos.

	¡Ya me lo sé!	Tengo que mejorar.
A diferenciar los productos originales de los piratas.		
A identificar el tipo de narrador de un cuento a partir de las marcas lingüísticas.		
A reconocer en las tecnologías ventajas y desventajas de su utilización.		
A reflexionar sobre la cantidad de información que nos proporcionan las diferentes tecnologías.		
A utilizar la forma pasiva refleja cuando no se quiere destacar o individualizar la persona que realiza la acción del verbo.		

Fonte: Enlaces 3 (2013, p. 40)

No segundo conjunto didático do nosso *corpus*, encontramos o modo clássico de expressão de resultados, que corresponde ao que se faz nas escolas ou nos exames: ~~dar~~ estabelecer uma pontuação. Todavia, diversos problemas se apresentam. Em primeiro lugar, esta pontuação não é transparente. Quando o aluno obtém a nota 10 nas provas escolares, por exemplo, sabe que essa é uma pontuação máxima, ou se obtém 5,0 ou 6,0 que essa é uma nota média. No entanto, 16 pontos ou 110, nas atividades avaliativas propostas, são apenas pontuações sem nenhum parâmetro para que o aluno possa interpretar (excerto 21).

Excerto 21 - Modo de Expressão de Resultados LD1V3: Atividade *Así me veo*

13. Completa las frases con el pronombre interrogativo que falta.

1. ¿..... tal está?	5. ¿..... hace?	
2. ¿..... es su nombre?	6. ¿..... son sus apellidos?	
3. ¿..... te llamas?	7. ¿..... vives?	
4. ¿..... eres?	8. ¿..... estudias?	<input type="text" value="16"/>
		Total <input type="text" value="110"/>

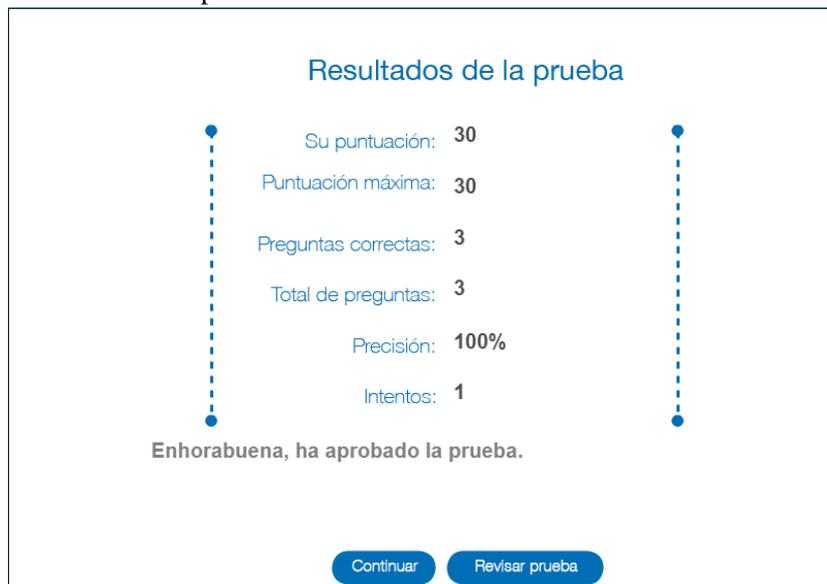
Fonte: Embarque 1 (2011, p. 21)

Em segundo lugar, a pontuação que expressa um *score* pode parecer mais objetiva, no entanto, os elementos pontuados em certo ou errado são necessariamente elementos descontextualizados do ponto de vista da interação em que múltiplos aspectos intervêm, impedindo que seja feita uma avaliação com respostas binárias. O complexo, que ocorre nas interações escritas ou orais, não pode ser reduzido a certo ou errado.

Para Sadler (*apud* DIAS, 2011), um *feedback* que apenas informe o aluno sobre o seu desempenho e não lhe forneça diretrizes claras do que deva fazer para a melhoria de suas aprendizagens, não pode se dizer formativo. De forma que, a obtenção de pontos ao final de uma atividade dita avaliativa, ícones que representem estados de espírito ou frases como “já sei” ou “tenho que melhorar” nada dizem sobre a aprendizagem do aluno.

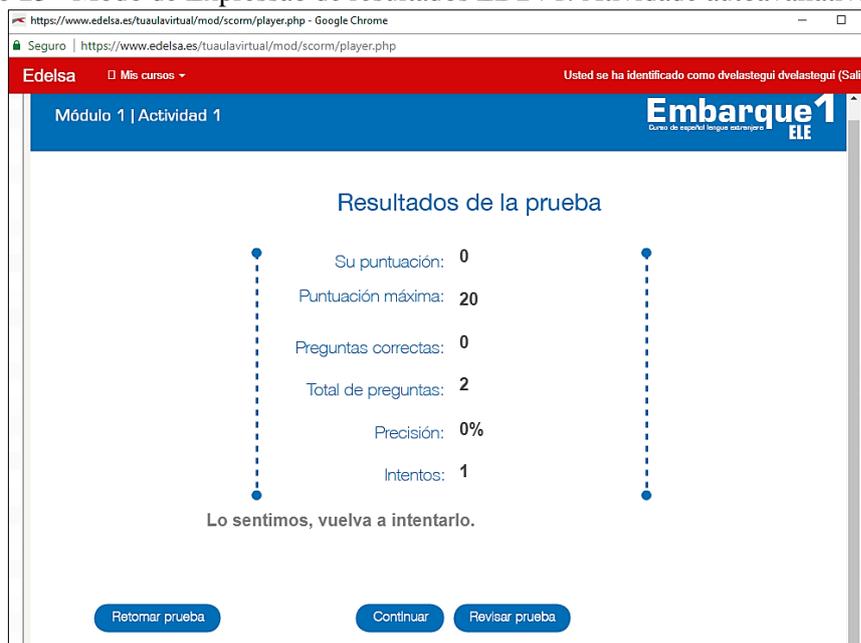
No entanto, em LD2, além das atividades do livro, disponibilizam-se testes no *site* da editora (“*tu aula virtual*”). O resultado também é expresso através de uma pontuação; mesmo assim, além da pontuação o aprendente depara-se também com outros modos de expressão de resultados, tais como pontuação máxima que se pode alcançar, número de perguntas respondidas corretamente, a precisão das respostas certas em porcentagem e o número de tentativas, tudo isso podemos observar nos excertos 22 e 23, em que, além dessa pontuação toda, há uma apreciação geral: “*enhorabuena*”, ha aprobado la prueba” ou “*lo sentimos, vuelva a intentarlo*”, indicando se o resultado é satisfatório ou não.

Excerto 22 - Modo de Expressão de resultados LD2V1: Atividade autoavaliativa *on-line*



Fonte: (<https://edelsa.es>)

Excerto 23 - Modo de Expressão de resultados LD2V1: Atividade autoavaliativa *on-line*



Fonte: (<https://edelsa.es>)

Outro ponto importante nessa atividade é a possibilidade de revisar a prova. Se o aluno clica em “*revisar prueba*”, as respostas corretas aparecem automaticamente marcadas de verde e as incorretas marcadas de vermelho. Em uma caixa de texto ao lado das respostas incorretas, o aprendente pode clicar e ler as respostas corretas. Depois disso o aluno é encaminhado para outros módulos de atividades (excerto 24).

Excerto 24 - LD2V1Feedback gerado pela atividade de avaliação proposta no site

✖ 2. Lee el siguiente texto y completa la tarjeta de visita.

Antonio Gil Hernández es veterinario. Vive en la plaza de las Flores, en el número siete. El código postal es cuarenta y uno, cero, cero, cuatro de Sevilla. El teléfono es novecientos cincuenta y tres, treinta y seis, sesenta y dos, ochenta y nueve. No tiene teléfono móvil. El correo electrónico es: borjete, arroba, yahoo, punto, es.

Antonio Gil Hernández

Veterinario

Plaza de las Flores, 7

plaza d Sevilla

telf: 53366289

953 36 62 89

e-mail: borjete@yahoo.es

Atrás Siguiente

Fonte: (<https://edelsa.es>)

Embora apenas o acesso as respostas corretas, não represente um *feedback* efetivo, fazer com que o aprendente se dê conta de onde está errando, já é um primeiro passo para a autorregulação. A consciência é um ponto chave para a autonomia, como vimos nas seções 2.4.2 e 2.4.3. De forma que acreditamos que mesmo que não lhe sejam dadas pistas sobre o que fazer, o aprendente, ao conhecer onde mais se equivoca, poderá repensar as suas aprendizagens, o que o torna mais autônomo e responsável no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, essa atividade não se encerra em si mesma. Como comentamos anteriormente, depois de fazer os testes, o aprendente deverá preencher um portfólio, também disponível no *site* da editora, já mostrados nos excertos 10 e 11. Este material serve para que o aprendente acompanhe o seu processo de aprendizagem. Além do que, como analisado na nossa terceira categoria, aciona um *saber fazer* do aprendente, ao pedir que leve a cabo os saberes declarativos desenvolvidos ao longo de cada módulo.

Outro modo de expressão de resultados que podemos encontrar são os ícones representando estados de espírito (carinhas triste, neutra ou feliz), como podemos visualizar no excerto 25.

Excerto 25 - Modo de Expressão de Resultados LD3V3: Atividade *Autoevaluación*

¿Qué sabes?		😊	😐	😞
• Hablar de mis actividades cotidianas.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Contar una biografía.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Utilizar el futuro.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Acentuar palabras y distinguir la entonación exclamativa.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Diferenciar los párrafos de un escrito y utilizar las mayúsculas.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Comprar billetes de tren, metro, autobús.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Hablar de un hecho pasado anterior a otro también pasado.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Explicar cómo me traslado por la ciudad.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Describir mi casa.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escribir un correo personal.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: *El Nuevo Español en Marcha 3* (2014, p. 28)

Pensamos que as informações promovidas nestas atividades, pelo modo como se registram os resultados são simplesmente passadas para os alunos, sem que os mesmos tenham conhecimentos para modificá-los. Por estarem codificadas de maneira muito sintética, o que temos são apenas dados soltos, e não um *feedback* (FERNANDES, 2008), prejudicando, assim, a regulação das aprendizagens.

Em outros casos, como em LD4, não se oferece nada ao aprendente, tampouco ao professor, as atividades autoavaliativas simplesmente estão presentes no livro sem nenhuma pista do que fazer para interpretá-las.

Pensamos que ao não oferecer pistas ao aprendente para que ele possa regular as suas aprendizagens e se autorregular, estes resultados tornam-se vazios e inúteis, vistos, portanto, numa perspectiva apenas de informar. Não obstante, não há, sequer, uma informação e sim apenas uma inferência que o aluno pode fazer do que sabe ou não, se não tem ideia de como deveria ser o resultado.

De um modo geral, a maneira como se expressam os resultados das propostas de atividades autoavaliativas do nosso *corpus* são “rasas”. Ainda faltam recursos que ofereçam instrumentação para que o aprendente analise o processo de aprendizagem e não só conheça o seu resultado final; pistas sobre o que fazer com os seus resultados, o que voltar a estudar, em que parte do material didático e como; quadros de referência claros e estímulo ao desenvolvimento de outros saberes além dos declarativos.

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho buscamos analisar propostas de autoavaliação apresentadas em livros didáticos de ELE e descrever os processos formativos que seriam possibilitados por elas, fomentando, assim, a autonomia do aprendente.

Fizemos, primeiramente, uma discussão terminológica, a fim de delimitarmos os conceitos e funções de material didático e livro didático, concluindo que o livro didático é o material que, geralmente, serve de ponte entre professor, conhecimentos e alunos. Também podemos afirmar, segundo estudos como os de Bandeira (2009), que o livro didático impresso tende a continuar presente nas salas de aula de LE por muito tempo, contudo, incrementando-se com outros suportes, como CDs, DVDs, *QR Codes* etc. Fizemos ainda uma reflexão, na qual abordamos as questões teóricas, históricas e metodológicas relacionadas ao livro didático no Brasil e no âmbito do ensino-aprendizagem de LE.

Abordamos de maneira mais profunda o tema da avaliação formativa, e suas duas principais vertentes atuais, a anglo-saxônica e a francófona, assunto este que constitui um dos eixos centrais do nosso trabalho. Da mesma forma, a autonomia do aprendente, como a ação do professor autonomizador foram pontos chave para as nossas discussões e análise.

Realizamos nossa análise sobre um *corpus* de quatro livros didáticos de ELE, escolhidos segundo quatro critérios previamente estabelecidos: período da publicação, a presença efetiva de atividades de autoavaliação, a presença de um guia do professor e o local de uso. Tendo constituído o nosso *corpus*, fizemos a análise das atividades de natureza formativa encontradas a partir de cinco categorias: opção metodológica; localização das atividades no conjunto didático; tipos de atividades propostas; objetos avaliados; orientações dos autores para o uso das propostas das atividades de autoavaliação e modo de expressão da autoavaliação e de seus resultados.

A conclusão geral à qual chegamos é que o sucesso da avaliação formativa e, portanto, da aprendizagem da língua estrangeira, implica, absolutamente, a autonomia do aprendente e conseqüentemente, a autorregulação do mesmo, de modo que a autoavaliação, no sentido formativo, se torne parte indispensável deste processo. Não obstante, as propostas de autoavaliação apresentadas nos livros didáticos de ELE parecem não compreender essa ferramenta em seu sentido amplo e formador, na maioria das vezes sendo confundida com a autonotação, *checklists* ou sistematização da gramática da língua.

Em termos de concepção de avaliação, os dados constituídos em nossa investigação nos permitiram comprovar que um dos processos formativos mais estimulado nas propostas de

atividades de autoavaliação, apresentadas nos livros didáticos de ELE estudados, é o *feedback* informativo. Isso corresponde a uma visão limitada da (auto)avaliação. De um modo geral, notamos que já existe a consciência da importância da autoavaliação. Contudo a sistematização da mesma se dá de maneira superficial. Confunde-se, por exemplo, em alguns casos, a autoavaliação com a autonotação, na qual os alunos devem somar seus pontos. A maioria dos livros didáticos analisados apresentam, sistematicamente, listas para que o aprendente cheque o que sabe ou não. Mais uma vez, há uma confusão sobre o que seria autoavaliação. Se por um lado, em alguns casos, abandona-se a autonotação, por outro, parte-se para a informação do erro ou do acerto, sem a devida instrumentação. A ideia que se inscreve na maioria dos livros didáticos analisados é, portanto, a de: autoavaliação = *feedback* informativo.

Com relação ao primeiro objetivo específico, identificar quais atividades de natureza formativa estão presentes nos materiais selecionados, concluímos que as propostas de atividades autoavaliativas não correspondiam, na maioria dos casos, ao que se anunciava (em termos de enfoque adotado) na descrição dos manuais e que em pouco ou nada estimulavam processos formativos. A localização dessas atividades nos materiais, por exemplo, a maioria no final de cada unidade ou módulo, reforça a noção da avaliação não como parte do processo de EA, mas como uma atividade posterior ao processo de aprendizagem, cuja realização cria uma certa ruptura com o mesmo. Assim, apesar de propostas anunciadas como enfoque acional, enfoque comunicativo ou perspectiva sociointeracional, perspectivas que correspondem em muitos aspectos aos ideais da avaliação formativa, como a autonomia do aprendente, as propostas de autoavaliação são, na maioria dos casos, testes tradicionais. Mantem-se a ideia de que o conhecimento pode ser medido e quantificado, segundo a quantidade de erros e acertos.

Em referência ao segundo objetivo – identificar quais atividades de natureza formativa estão presentes nos materiais selecionados, analisar suas características e sua inserção no livro em relação aos objetivos pretendidos e às atividades didáticas propostas –, constatamos que há ainda uma visão de avaliação em função dos objetivos linguísticos do currículo, objetos de ensino, e não das competências, objetos de aprendizagem. Nos livros utilizados em graduação e cursos livres, analisados por nós, o que predomina, nas propostas de atividade de autoavaliação, é o aspecto gramatical do idioma. Confunde-se saber a língua estrangeira com o saber a gramática da língua estrangeira. Essas atividades inibem, inclusive, qualquer iniciativa autônoma do aprendente, uma vez que o estimula a agir mecanicamente, completando lacunas e listas de verbos, o que não o prepara para agir fora de sala de aula, utilizando a LE. Valorizam-se os objetivos linguísticos, em detrimento dos objetivos languageiros. Por isso, a autoavaliação no sentido formativo, não acontece e os resultados podem dar ao aprendente uma falsa

impressão de que domina determinados aspectos ao acertar o maior número de questões, apenas porque memorizou uma série de verbos ou certa quantidade de vocabulário.

Com relação ao terceiro objetivo – verificar quais orientações aparecem, no guia didático, para o desenvolvimento dessas atividades e como essas orientações se relacionam com as opções metodológicas do livro didático – constatamos que não há orientações, em nenhuma parte dos conjuntos pedagógicos estudados, para o aluno ou para o professor, sobre como utilizar as propostas de atividades de autoavaliação. Nos guias didáticos ou livros do professor, encontram-se apenas as respostas esperadas no livro do estudante e nenhuma indicação de uso das propostas de atividades autoavaliativas, que fomentem autonomia ou processos autorregulativos nos aprendentes. Assim, não há relação entre a proposta didático-metodológica do livro e as atividades propostas.

Esta ausência de orientação deixa o professor totalmente livre para ele reagir dos mais diversos modos como, por exemplo: simplesmente ignorar as atividades supostamente de autoavaliação, deixando a cargo do aprendente se interessar ou não por elas; solicitar que os alunos as realizem, explicando a importância da autoavaliação na aprendizagem, mas sem se debruçar com eles sobre o processo de autoavaliação e seus resultados; ou aproveitar as propostas de atividades autoavaliativas para realizar uma reflexão com a turma sobre o que se visa naquela unidade, como se interconectam as atividades gramaticais aos objetivos comunicativos mais amplos, como se pode estudar isso; e ainda analisar os resultados com eles, indicando caminhos para a regulação da aprendizagem (modos de estudar e modos de comunicar). Não podemos esperar que a autoavaliação e a autorregulação se tornem espontâneas em todos os aprendentes, com base em atividades superficiais de manuais. O material didático certamente pode estimular a reflexão em torno do processo de aprendizagem, mas é imprescindível que os professores saibam o que fazer com as atividades propostas e as adaptem a seu público específico.

A autonomia, um processo reconhecido, cada vez mais, como essencial para os aprendentes de uma língua estrangeira, não pode ser desenvolvida a partir dos tipos de atividades de autoavaliação propostas nos livros analisados. Percebemos que, muitas vezes, a autoavaliação aparece nos manuais para atender a critérios estabelecidos dentro de uma normativa, como no caso dos manuais utilizados nas escolas públicas brasileiras, a presença de atividades de autoavaliação para aprovação dos manuais. No caso dos manuais utilizados em cursos livres ou de graduação, o mesmo acontece. Como a maioria destes livros segue os níveis de referência do QECR, as atividades supostamente autoavaliativas estão ali para cumprir uma das diretrizes que o Quadro fornece. No entanto, tais atividades não estimulam nenhum aspecto

autorregulativo nos aprendentes. Por exemplo, não há, em nenhum dos manuais, o incentivo ao uso de estratégias metacognitivas, exercícios de cooperação ou instrumentação adequada, como uma grade de competências e habilidades que necessitam ser desenvolvidas para que os alunos alcancem os seus objetivos de aprendizagem. Tampouco há um espaço que sugira que alunos ou professores criem níveis de referência para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua.

Na literatura da área do ensino-aprendizagem de línguas, fala-se muito em autonomia, em avaliação formativa e em materiais didáticos, porém pouco se investiga sobre os três tópicos em conjunto. Assim, os dados gerados também trouxeram à tona aspectos, até agora, pouco explorados. Como já comentamos, o livro didático impresso tende a continuar fazendo parte das aulas de idiomas, muitas vezes mediando as relações didático-pedagógicas, por isso concluímos que é importante que este material possa incorporar elementos que desenvolvam a autonomia do aprendente, que é o caminho natural da aprendizagem de LE.

Nossa pesquisa aponta para novos estudos, nos quais possamos entender como o docente de língua estrangeira faz uso deste material tão importante no contexto das aulas. Isto, uma vez que há muitas lacunas a serem supridas nos materiais didáticos para que o aluno alcance a sua autonomia e que só a ação do professor poderá saná-las. Constatamos, portanto, a partir da nossa análise de dados, o quão importante será o docente em todo esse processo. Ele, o professor, estará ali para mediar o uso do livro e intervir, não arbitrariamente, mas para ajudar o aluno a ser cada vez mais autônomo, propondo aos estudantes o uso de estratégias, encorajando-os a fazer reflexões, bem como contextualizando melhor as atividades. Muitas vezes, até deixando de lado propostas de exercícios apresentadas nos materiais didáticos utilizados, porém irrelevantes, segundo os objetivos de aprendizagem traçados entre os principais agentes de todo esse processo, alunos e professor.

A constatação dessa importância em relação à avaliação suscita uma segunda: refletir sobre avaliação na aprendizagem, em termos de validação ou certificação da aprendizagem, mas também em termos de acompanhamento do aprendente em seu processo, exige conhecimentos e competências específicos por parte do professor. Isto significa que o professor de língua estrangeira precisa ter tratado dessas questões de modo não superficial em sua formação. Ora, não parece ser uma prática comum nas licenciaturas em línguas estrangeiras incluir atividades teóricas e práticas em relação à avaliação³¹. É preciso que os formadores de

³¹ Na Universidade Federal do Pará, apenas o Curso de Letras/Francês inclui uma disciplina de 60 horas dedicada à avaliação no ensino-aprendizagem desse idioma.

professores encarem essa lacuna nas formações e passem a dedicar disciplinas ou parte de seus programas a questões de avaliação. Somente desta forma não se deixará a cargo do material didático resolver todos os problemas do ensino e da aprendizagem, no tocante à autoavaliação da aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

- ALVES, M.P. & MACHADO, E.A. (2003). **O Sentido da escola e os sentidos da avaliação**. Revista de Estudos Curriculares. Abril, nº1. Braga: Livraria Minho.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **La evaluación a examen**: ensayos críticos. Espanha: Niño y Dávila Editores, 2007. 337p.
- ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 165p.
- BAMBIRRA, M. R. de A. **Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima identidade**: uma experiência reflexiva. 2009. 249f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BANDEIRA, D. **Material didático**: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Curitiba: IESDE, 2009. 448p.
- BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 40, n. 3, p. 95-133, 2006.
- BARREIRO, M. P. **Avaliação formativa**: representações e práticas de professores de línguas estrangeiras. 2009. 279f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Minho.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 206p.
- BIZARRO, R. Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para uma autonomia. In: GREENFIELD J. (Org.). **Ensino das línguas estrangeiras**: estratégias políticas e educativas. Porto: Faculdade de Letras/Universidade do Porto, 2004. p. 137-152.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. 367p.
- BORELLA, S. G.; SCHROEDER, D. N. O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. **Entretextos**, v. 13, n. 1, p. 231-256, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 120p.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. 239p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 02/2015-CGPLI**: Edital de convocação para processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2017. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>> Acesso: abril/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso: abril/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso: maio/2018.

BURÓN, J. **Enseñar a aprender**: introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero, 1993. 160p.

BUSTINGORRY, S. O.; MORA, S. J. Metacognición: un camino para aprender a aprender. **Revista Estudios Pedagógicos**, v. 34, n. 1, p. 187-197, 2008.

CASSIANO, C. C. de F. **Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI**: história das principais editoras e suas práticas comerciais. Em *Questão*, v. 11, n. 2, p. 281-312, 2005.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu comum de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: ASA, 2001. 279p.

CONSELHO DA EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Trad. Instituto Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ANAYA, 2002. 263p.

COLL, C.; MARTÍN, E. La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. **Signos. Teoría y práctica de la educación**, v. 18, p. 64-77, 1996

CUNHA, M. C. C. da. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 59-77, 2006.

CUNHA, J. C. C. da; CUNHA, M. C. Os campos da linguística teórica, da linguística aplicada e do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. In: DAHLET, V. B. (Coord.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2011. p. 223-242.

CYR, P. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris: CLE International, 1998. 181p.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Revista Educação e Seleção**, n. 19, p. 5-31, 1989.

DIAS, P. A. L. **Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback.** 2011. 217f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios.** Cacém: Texto Editores, 2004. 55p.

_____. Avaliação Alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: Futuro Congressos e Eventos (Ed.). **Livro do 3º congresso internacional sobre avaliação na educação.** Curitiba: Futuro Eventos. Futuro Eventos, 2005. p. 79-92.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

FERNÁNDEZ, S. Enfoque de acción: Aprender lenguas con “Tareas” In: FERNÁNDEZ, S.; BLANCO, A. **Enfoque por tareas: Propuestas didácticas.** Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2011a. p. 5-19.

_____, S. La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. In: **Jornadas de enseñanza de lenguas en las escuelas oficiales de idiomas**, 2, 2011b, Madrid. **Atas...** Madrid: EOI, 2011b. p. 133-148.

FERREIRA, C. A. **A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula.** Porto: Porto Editora, 2010. 240p.

FIGUEIREDO, F. J. C. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. **Revista Millenium**, n. 34, p. 233-258, 2008.

FLORES, C. M. A. Hacia una didáctica de la metacognición. **Horizonte de la Ciencia**, v. 5, n. 8, p. 77-86, 2015.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p.

GARCIA, T. B. Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento. [14 de junho de 2011]. **Diário do professor.** Entrevista concedida a Nilson Garcia.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. In: GIL, A. C. (Ed.) **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-56.

_____. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?** (Visando um ensino com orientação construtivista). Trad. Laura Pereira. Pinhais: Melo, 2011. 168p.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada.** Trad. de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136p.

HALTÉ, J. F. **La didactique du français**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. 127p.

HERNÁNDEZ REINOSO, F. L. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro. **Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**, n. 11, p. 141-153, 2000.

HÖLFING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 159-170, 2000.

HOLTZER, G. **Autonomie et didactique des langues**: Le Conseil de l'Europe et les langues étrangères (1970-1990). Paris: Presses Universitaires de Franche-Comté, 1995. 162p.

IBARRA SÁIZ, M. S.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. **Revista de Educación**, v. 35, n. 1, p. 385-407, 2010.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIN, L. R. O manual didático: contexto histórico de emergência e implicações na organização da escola moderna. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LIMA FILHO, G. D. de; TROMPIERI FILHO, Nicolino. As cinco gerações da avaliação educacional – características e práticas educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 1, n. 11, p. 1-21, 2013.

LITTLEWOOD, W. T. **La enseñanza comunicativa de idiomas**: Introducción al enfoque comunicativo. Trad. Fernando García Clemente. Madrid: Cambridge University Press, 1998 [1981]. 169p.

LUSSIER, D.; TURNER, C. E. L'évaluation en didactique des langues. Anjou (Québec): CEC, 1995. 257 p.

MAGNO E SILVA, W. A autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? In: GIL, G.; Vieira-Abrahão, M. H. **Educação de Professores de Línguas**: Os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 73-81.

_____. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

MAGNO E SILVA, W. A. G. P.; PAIVA, V. L. M. de O. Papeis do professor e do aluno. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. (Org.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. Campinas: Parábola, 2016. p. 50-68.

MARTINS, E. **Livro didático: discurso científico ou religioso?** 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça.

MARTÍNEZ RIZO, F. La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: revisión de literatura. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 17, n. 54, p. 849-875, 2012.

MELO, K. C. M. **Modalidades de avaliação e suas implicações para o ensino/aprendizagem de português língua materna.** 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. 192 p.

MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; CLARIANA, M., PALMA, M.; PÉREZ, M. L. Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela. 6. ed. Barcelona: Graó, 1999. 192p.

MONEREO, C.; BADIA, A.; BAIXERAS, M. V.; BOADAS, E.; BERTRÁN, E. M.; MONTE, M.; SEBASTIANI, E. M. **Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO.** 3. ed. Barcelona: Graó, 2008. 272p.

MORAES, C. A. L. B.; GARDEL, P. S. A construção da autonomia na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 2, n. 7, p. e14741, 2009.

MOTTIER-LOPEZ, L. Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. In: ANIJOVICH, R. (Ed.). **La evaluación significativa.** Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 43-71.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3(30), p. 179-197, 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. p. 43-65.

NUNAN, D. Nine Steps to Learner Autonomy. In: OLOFSSON, M. (Ed.). **Symposium 2003: arena andraspråk.** Stockholm: Stockholm University Press, 2005. p. 193-204.

_____. Autonomy in Language Learning. In: ASOCOPI, 2000, Cartagena. **Anais...** Cartagena: ASOCOPI, 2000.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260p.

OXFORD, R., L. **Language learning strategies: what every teacher should know.** Boston: Heinle & Heinle, 1990.

- PAIVA, V. L. M. de O. Autonomia e complexidade. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.
- PANADERO, E.; TAPIA, J. A. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. **Anales de Psicología**, v. 30, n. 2. p. 450-462, 2014.
- PERRENOUD, P. **La evaluación de los alumnos**: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Trad. Miguel Ángel Ruocco. Buenos Aires: Colihue, 2008. 256p.
- POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, n. 29, p. 75-94, 2009.
- RAYA, M. J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogía para la autonomía en la enseñanza de lenguas en Europa: hacia un marco teórico para el desarrollo del aprendiz y del profesor**. Dublin: Authentik, 2007. 77p.
- ROSA, S. H. D. **O feedback oral do professor de língua inglesa na produção oral do aluno**. 2003. 99f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- ROSÁRIO, P. S. L. Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Psicologia Educação e Cultura**, v. 5, n. 1, p. 87-102, 2001.
- SANTAELLA, C. M. Aprender a pensar-aprender a aprender: habilidades de pensamento y aprendizaje autorregulado. **Bordón. Revista de Pedagogía**, v. 60, n. 2, p. 123-138, 2008.
- SANTOS, C. M. C. dos. **O livro didático do ensino fundamental**: as escolhas do professor. 2007. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). **Avaliação das aprendizagens**. Lisboa: ME/DEB, 2002. p. 75-84.
- SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 279p.
- SILVA, F. S. **Processos de regulação em práticas de ensino para futuros professores de francês**. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém.
- SIMÃO, A. M. da V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 2-20, 2013.

SOARES, C. S. O. **A auto-Avaliação em línguas estrangeiras: concepções e práticas dos professores.** 2007. 157f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Minho.

TASSINARI, M. G. Evaluating learner autonomy: a dynamic model with descriptors. **Studies in Self-Access Learning Journal**, v. 3, n.1, p. 24-40, 2012.

THÜRCK, Á. L. N. **Metacognição e autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.** 2012. 184f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

TORRES, P. A. Aprender a pensar y enseñar a pensar: proceso de resolución de problemas. In: SANCHEZ, J. M. R.; MARTÍN, M. A. C.; PASTOR, J. D. V. (Coord.). **Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural.** Madrid: Asociación Psicología de la Educación, 2011. p. 4563-4572.

TYLER, R. W. **Principios básicos del currículo.** 5. ed. Buenos Aires: Troquel, 1986. 119p.

VALE, S. M. M. do. **A transição de um paradigma tradicional para uma avaliação autêntica das aprendizagens: uma cultura avaliativa em que os objetivos e os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são interdependentes.** Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2015. 4 p.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**, v. 4, n. 4, p. 83-102, 2008.

VILAÇA, M. L. C. Conhecendo o quadro comum Europeu de referência para línguas: fundamentos, objetivos e aplicações. **Revista Acadêmica do Instituto de Humanidades**, v. 5, n. 17, p. 1-15, 2006.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Acadêmica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n.30, p. 1-14, 2009.

WIDHOLZER, N.; CESAR, D. C. Produção de livros: da prática à teoria. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. p. 173-204.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.