UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

EMILI BARCELLOS MARTINS SANTOS

A avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira no secretariado: representação, sentido e significado

São Paulo
2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

A avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira no secretariado: representação, sentido e significado

Emili Barcellos Martins Santos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Tokiko Ishihara

São Paulo
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M379a

Martins-Santos, Emili Barcellos
A avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira no secretariado: representação, sentido e significado / Emili Barcellos Martins-Santos ; orientadora Tokiko Ishihara. - São Paulo, 2016.
250 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

1. Avaliação de aprendizagem. 2. Língua francesa - ensino. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Representação social. 5. Secretariado. I. Ishihara, Tokiko, orient. II. Título.

Nome: MARTINS-SANTOS, Emili Barcellos

Título: A avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira no secretariado: representação, sentido e significado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho àquela que, apesar de não estar mais presente entre nós, será sempre o meu exemplo de vida: minha querida avó Oralda da Costa Barcelos.

AGRADECIMENTOS

Emoção. Este é o sentimento que expressa o que sinto neste momento que concluo e entrego para exame esta Tese de Doutorado. Como a de muitos outros doutorandos, a caminhada que me conduziu ao título de Doutora foi repleta de questionamentos e de descobertas. Embora o apoio inestimável do orientador, o processo de elaboração de uma Tese é solitário e requer persistência, determinação e muitas horas de dedicação. Certamente esta não foi uma caminhada fácil, mas tornou-se menos árdua por ter sido compartilhada com pessoas especiais, que fizeram a diferença neste momento tão importante da minha vida.

Agradeço primeiramente a Deus, por ser o autor da minha vida, por me mostrar a cada dia que os planos que Ele possui para mim são sempre os melhores e por ter me dado forças para tornar real este sonho. Toda honra, glória e louvor a ti, Senhor!

Aos meus pais Eliezer e Ione, que sempre me incentivaram e nunca mediram esforços para que o estudo se tornasse essencial na minha formação. Sinto-me muito feliz e honrada por saber que sempre posso contar, quer seja nos momentos alegres ou tristes, com o apoio destas duas pessoas maravilhosas que Deus me concedeu o privilégio de chamar de pais.

A minha avó Oralda (in memoriam), por ser meu grande exemplo de vida, principalmente por ter sido uma mulher *avant la lettre*: embora não tenha tido oportunidade de estudar, passou por situações extremamente difíceis em sua vida para que sua única filha estudasse e conseguisse obter três diplomas universitários.

Ao meu esposo Davyd, pelo amor, carinho e compreensão ao longo de nossa convivência e, principalmente, durante o período de doutoramento. Sem você, Davyd, certamente esta caminhada seria ainda mais difícil. Não tenho palavras para agradecer o apoio e o amor que você sempre demonstrou, sobretudo, nos momentos tristes que passamos juntos.

À querida orientadora profª Drª Tokiko Ishihara, pela generosidade e paciência em me orientar neste longo trabalho de pesquisa, pela compreensão nos momentos difíceis que passei no período de doutorado e por entender o meu ritmo de trabalho. Muito obrigada pelas cuidadosas críticas e por ter compartilhado sua experiência e conhecimentos sempre com muita tranquilidade.

Aos integrantes da banca do exame de qualificação, Prof. Dr. Patrick Chardenet e Profª Drª Véronique Dahlet, cujas preciosas indagações e sugestões foram determinantes para a restruturação e o desenvolvimento desta pesquisa.

À profª Drª Maria Sabina Kundman e ao prof. Dr. Paulo Roberto Massaro, pessoas especiais em minha vida, que desde 2007 acompanham minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Por sempre acreditarem em meu potencial e me apoiarem em minhas escolhas acadêmicas.

À diretoria do Sindicato dos Secretários e Secretárias do Estado de São Paulo (Sinsesp), que apoia a realização das minhas pesquisas científicas desde a época do meu mestrado.

Ao meu irmão, por me mostrar que nunca devemos desistir dos nossos objetivos.

Aos estudantes e profissionais de secretariado participantes da pesquisa, que contribuíram de maneira significativa para a realização deste estudo.

À amiga Marcelle, com que compartilhei, mesmo à distância, muitas madrugadas em claro estudando e escrevendo esta tese enquanto ela redigia sua dissertação de mestrado. Suas palavras de incentivo fizeram toda a diferença para que o desânimo não batesse a minha porta.

Aos amigos e familiares que, ao longo dos quatro anos do Doutorado, sempre me apoiaram e me motivaram por meio de palavras de ânimo, que muito me ajudaram a prosseguir firme e forte nesta caminhada.

A todos vocês, o meu muito obrigada de todo o coração!

RESUMO

A avaliação é um elemento natural presente no cotidiano do ser humano e realizado constantemente em diferentes situações, das mais simples às mais complexas. No contexto escolar, apesar de perpassar toda a dinâmica educativa e ter como um dos objetivos contribuir para a construção de saberes rumo ao êxito do ensino, na memória social coletiva a avaliação de aprendizagem é marcada por diferentes representações, tais como a de ser uma prática social antidemocrática, burocrática e centralizada nas mãos do professor. Com o intuito de propor novas perspectivas às discussões realizadas por pesquisadores que defendem a articulação entre a avaliação de aprendizagem e o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a construção coletiva, esta pesquisa objetivou apreender, a partir das representações de estudantes e de profissionais de secretariado brasileiros, os sentidos e os significados atribuídos à avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE). Por se tratar de um trabalho que se situa na confluência de áreas do conhecimento que são, ao mesmo tempo, conexas e próprias, como as ciências sociais, a pedagogia e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, adotaram-se como referenciais teóricos autores como Moscovici (1989), Abric (1994), Lussier e Turner (1995), Sá (1998), Perrenoud (1999), Chardenet (1999), Castellotti e Moore (2002), Bonniol e Vial (2001), Hadji (2001), Py (2004), Tagliante (2005) e Hoffmann (2008). Visto que o repertório linguístico é o suporte considerado mais concreto para o estudo das representações sociais, neste estudo foram analisados os discursos de dezoito estudantes e de oito profissionais brasileiros de secretariado, obtidos por meio da aplicação de dois questionários semiestruturados, elaborados em função das especificidades de cada um dos dois grupos.O tratamento dos dados foi baseado na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e, no caso das respostas fornecidas na questão elaborada com base na técnica de associação ou evocação livre, pelo método proposto por Vergès (1992). Tais procedimentos permitiram a criação de cinco categorizações dos sentidos e significados contidos nas representações investigadas, a saber: 1. A avaliação de aprendizagem como sinônimo de instrumentos avaliativos: noção estável, embora reducionista; 2. A inadequação de instrumentos avaliativos vigentes no processo de ensino-aprendizagem de FLE; 3. A avaliação certificativa como possível diferencial no currículo do profissional de secretariado?; 4. Os papéis desempenhados pelo professor e pelo aprendiz na avaliação: entre a rigidez e a descontração e 5. A avaliação que transcende o espaço da sala de aula. A discussão dos resultados desta pesquisa aponta para a necessidade da instauração de um ambiente de estímulo à autonomia do aprendiz e, consequentemente, à autoavaliação. Para além das categorizações, o estudo propõe uma reflexão em torno da noção da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação de aprendizagem. Representações Sociais. Francês Língua Estrangeira

ABSTRACT

Evaluation is a natural element in the daily lives of human beings, and it is performed constantly in different situations - from the simplest to the most complex ones. In the school context, the assessment of learning permeates the whole educational dynamics and has as one of its objectives to contribute to the construction of knowledge towards the success of education, even if it is featured by various representations - such as being a social undemocratic bureaucratic practice centralized in the teacher's hands - in the collective social memory. In order to offer new perspectives to the discussions held by researchers who advocate the link between the assessment of learning and the development of a pedagogical practice committed to the collective construction, the present research aimed at understanding the sense and the meanings attributed to the assessment of learning French as a foreign language (FFL) from Brazilian students' and secretarial professionals' representations. As this is a study which deals with areas of knowledge that are related and individual at the same time, such as the social sciences, pedagogy, and foreign language learning and teaching, authors such as Moscovici (1989), Abric (1994), Lussier and Tuner (1995), SA (1998), Perrenoud (1999), Chardenet (1999), Castellotti and Moore (2002), Bonniol and Vial (2001), Hadji (2001), Py (2004), Tagliante (2005) and Hoffmann (2008) were adopted as theoretical frameworks. Since the linguistic repertoire is considered to be the most concrete support for studying the social representations, this study analyzed the speeches of 18 Brazilian students and 8 secretarial professionals. These speeches were obtained by applying two semi-structured questionnaires developed according to the specificities of each group. Data analysis was based on the content analysis methodology proposed by Bardin (2011), and also on the method proposed by Vergès (1992) in the case of the answers provided in the question developed with the association technique or free recall. Such procedures allowed to create five categorizations of the senses and meanings contained in the investigated representations, namely: 1. Assessment of learning as synonymous with assessment tools: stable notion, although it is reductionist; 2. The inadequacy of the assessment instruments in force in the FFL learning and teaching process; 3.Certification evaluation as a likely differential in the secretarial professional's curriculum?; 4. The roles played by the teacher and the learner in the assessment between rigidity and relaxation; and 5. The assessment that transcends the classroom space. The discussion on the results of this research points to the need for establishing a stimulating environment for learner autonomy, hence self-assessment. In addition to the categorization, this study proposes a reflection on the notion of assessment.

Keywords: Assessment of Learning. Social Representations. French as a Foreign Language.

RÉSUMÉ

L'évaluation est un élément naturel présent dans la vie quotidienne des êtres humains et réalisé constamment dans de différentes situations, des plus simples aux plus complexes. Dans le contexte scolaire, quoique pénétrant dans toute la dynamique scolaire et ayant pour un de ses objectifs de contribuer à la construction de savoirs en vue de la réussite de l'enseignement, l'évaluation est marquée dans la mémoire sociale collective par de différentes représentations, telles qu'une pratique sociale anti-démocratique, bureaucratique et centrée sur les mains de l'enseignant. Dans le but de proposer de nouvelles perspectives sur les discussions réalisées par des chercheurs défendant l'articulation entre l'évaluation de l'apprentissage et le développement d'une pratique pédagogique engagée dans la construction collective, cette recherche a visé à appréhender les sens et les significations attribués à l'évaluation de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dégagés des représentations d'étudiants et de professionnels brésiliens des métiers du secrétariat. Comme il s'agit d'un travail qui se situe à l'intersection de domaines du savoir humain qui sont en même temps connexes et indépendants, comme les sciences sociales, la pédagogie et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, le cadre théorique a été composé par des auteurs comme Moscovici (1989), Abric (1994), Lussier et Tuner (1995), Sá (1998), Perrenoud (1999), Chardenet (1999), Castellotti et Moore (2002), Bonniol et Vial (2001), Hadji (2001), Py (2004), Tagliante (2005) et Hoffmann (2008). Étant donné que le répertoire linguistique est le support considéré le plus concret pour l'étude des représentations sociales, cette étude a analysé les discours de dix-huit étudiants et huit professionnels brésiliens des métiers du secrétariat, obtenus à travers l'application de deux questionnaires semi-structurés élaborés en fonction des spécificités de chacun des deux groupes. Le traitement des données s'est basé sur la méthodologie de l'analyse de contenu proposée par Bardin (2011) et, dans le cas des réponses fournies dans la question élaborée selon la technique de l'association ou de l'évocation libre, il s'est également inspiré de la méthode proposée par Vergès (1992). Ces procédures ont permis la création de cinq catégorisations des sens et des significations contenus dans les représentations examinées, à savoir : 1. L'évaluation de l'apprentissage en tant que synonyme d'instruments d'évaluation : notion stable, quoique réductionniste ; 2. L'inadéquation des instruments d'évaluation employés dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE ; 3. L'évaluation certificative comme un différentiel possible dans le curriculum du professionnel des métiers du secrétariat ? 4. Les rôles joués par l'enseignant et l'apprenant dans l'évaluation : entre la rigidité et la décontraction et 5. L'évaluation qui transcende l'espace de la salle de classe. La discussion des résultats de cette recherche indique la nécessité de l'instauration d'un environnement stimulant à l'autonomie de l'apprenant et par conséquent à l'autoévaluation. Au delà des catégorisations, l'étude propose une réflexion autour de la notion d'évaluation.

Mots-clés: Évaluation de l'apprentissage. Représentations sociales. Français langue étrangère.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos Estudantes 113
Gráfico 2: Sexo dos estudantes 113
Gráfico 3: Experiência profissional dos estudantes 114
Gráfico 4: Experiência na realização de estágios dos estudantes 114
Gráfico 5: Aprendizagem prévia de língua francesa dos estudantes 118
Gráfico 6: Idade das profissionais 121
Gráfico 7: Cargos dos profissionais 122
Gráfico 8: Nacionalidade das empresas de atuação das profissionais 123
Gráfico 9: Tempo de atuação profissional 124
Gráfico 10: Utilização de língua francesa nas atividades profissionais 126
Gráfico 11: Frequência relativa das palavras mais evocadas pelo conjunto de participantes da pesquisa 141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Concepção ampliada da avaliação formativa como um processo contínuo 43
Quadro 2: Espaço de estudos das representações sociais 60
Quadro 3: Competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação universitária em secretariado executivo 94
Quadro 4: Nuvem de palavras evocadas pelos estudantes na questão de associação livre 135
Quadro 5: Palavras relacionadas a momentos de stress e de angústia – estudantes 136
Quadro 6: Nuvem de palavras evocadas pelos profissionais na questão de associação livre 138
Quadro 7: Palavras relacionadas a momentos de stress e de angústia - profissionais 139
Quadro 8: Categorias de análise 143
Quadro 9: Resultado de uma conversa sobre "avaliação de aprendizagem" 151
Quadro 10: Estresse escolar 153
Quadro 11: Atividades favoráveis à inserção do aprendiz em uma situação propícia e estimulante à aprendizagem 185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Principais características dos sistemas central e periférico das representações 69
Tabela 2: Atividades de maior recorrência exercidas por profissionais de secretariado..... 84
Tabela 3: Conteúdos básicos, específicos e teórico – práticos a serem contemplados na formação universitária em secretariado executivo 95
Tabela 4: Disciplinas de língua francesa obrigatórias e optativas do curso de secretariado executivo da UFV 101
Tabela 5: Ementas, carga horária semanal e mensal das disciplinas de língua francesa obrigatórias no curso de secretariado executivo da UFV 101
Tabela 6: Níveis de conhecimento de línguas estrangeiras declarados pelos estudantes..... 119
Tabela 7: Motivações para a atuação na área de secretariado 124
Tabela 8: Níveis de conhecimento de línguas declarados pelos profissionais 127
Tabela 9: Frequência e percentual de ocorrência/palavra dos estudantes na questão de associação livre..... 134
Tabela 10: Frequência e percentual de ocorrência/palavra dos profissionais na questão de associação livre..... 137
Tabela 11: Frequência relativa das palavras mais evocadas pelo conjunto de participantes da pesquisa 140
Tabela 12: Tipos de avaliação 145
Tabela 13: Tipologia de exercícios utilizados em instrumentos avaliativos de FLE 160
Tabela 14: Tarifas DELF/DALF no Brasil (2015) 169
Tabela 15: Certificações obtidas pelos participantes da pesquisa 171

SUMÁRIO

Apresentação **16**

Introdução **20**

Parte I: Das noções **30**

1 A avaliação de aprendizagem 30

1.1 Avaliar: uma atividade natural do ser humano 30

1.2 A avaliação no contexto escolar 31

1.2.1 A Psicometria e as técnicas quantitativas 32

1.2.2 As abordagens qualitativas da avaliação 34

1.2.3 A avaliação de aprendizagem como um elemento burocrático, autoritário e classificatório no cotidiano escolar 36

1.2.4 Por uma abordagem formativa da avaliação 42

1.3 A avaliação de aprendizagem na Didática das Línguas Estrangeiras 44

1.3.1 Os três grandes períodos 44

1.3.2 A década de 1970 48

1.3.3 A avaliação de aprendizagem na abordagem comunicativa e na perspectiva acional 49

2 As representações sociais: uma noção transdisciplinar e multifacetada 53

2.1 De Émile Durkheim a Serge Moscovici 53

2.1.1 A teoria das representações sociais 59

2.1.2 A teoria do núcleo central das representações sociais 66

2.2 O objeto de pesquisa em representação social 71

2.3 Problematizando as representações na Didática das Línguas Estrangeiras 74

2.4 O profissional de secretariado brasileiro: evolução de uma representação? 82

2.4.1 A evolução da profissão: de “braço direito” a gestor secretarial 82

2.4.2 Desafios na área secretarial 87

2.4.3 Línguas estrangeiras 90

2.4.4 A formação universitária em secretariado executivo 92

2.4.5 A formação em Secretariado Executivo na Universidade Federal de Viçosa 99

Parte II: Material e Métodos 104

3 Percurso Metodológico 104

4 Procedimento de coleta de dados 106

4.1 Questionário aplicado aos estudantes 108

4.2 Questionário aplicado aos profissionais 109

5 Caracterização dos participantes 112

5.1 Estudantes 113

5.2 Profissionais 121

6 Procedimentos de análise de dados 129

Parte III: Análise e Discussão dos Resultados 132

7 O levantamento das representações sociais 132

8 A técnica de associação ou evocação livre 133

9 O estabelecimento das categorias de análise 142

9.1 A avaliação de aprendizagem como sinônimo de instrumentos avaliativos: noção estável, embora reducionista 143

9.2 A inadequação de instrumentos avaliativos vigentes no processo de ensino-aprendizagem de FLE 149

9.3 A avaliação certificativa como possível diferencial no currículo do profissional de secretariado? 165

9.4 Os papéis desempenhados pelo professor e pelo aprendiz na avaliação: entre a rigidez e a descontração 179

9.5 A avaliação que transcende o espaço da sala de aula 189

Considerações finais 198

Referências bibliográficas 203

Bibliografia 216

Anexos.....222

Apresentação

A decisão de me apresentar surgiu da necessidade de informar meu perfil diferenciado e o percurso trilhado até aqui, já que não sou formada em Letras. Sou secretária executiva trilíngue (português-francês-inglês). Formei-me pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais, em julho de 2005. Como a maioria dos alunos que escolhem esse curso superior, eu já possuía anos de estudo de inglês e um grande interesse em aprender línguas estrangeiras. No momento da escolha desta formação, considerei a oportunidade de não somente adquirir conhecimentos específicos da área de secretariado, mas também de aprimorar meus estudos nas línguas inglesa e portuguesa, além de começar a aprender o francês.

Na grade curricular do curso de secretariado executivo trilíngue da minha época de graduação (2001 a 2005), os alunos cursavam oito disciplinas da área de francês em caráter obrigatório: sete (Língua Francesa I a Língua Francesa VII) de francês geral e no 8º semestre, ou seja, no penúltimo semestre do curso, uma disciplina com assuntos específicos da nossa futura profissão, intitulada LET 322 – Francês Empresarial. Desde o início da minha formação universitária, a língua francesa despertou o meu interesse e prova disso foi ter optado por cursar todas as disciplinas oferecidas pela área de francês para os alunos do meu curso.

Além do interesse pela área de secretariado, sempre tive apreço pela docência. Aos doze anos, decidi virar *explicadora de inglês*[1] na casa dos meus pais. Minha primeira "turma" era composta por dois alunos, mas após alguns meses esse grupo passou para dez. Até hoje guardo os livros, as fitas-cassete e os planos de aula daquela época. Acredito que, apesar de ser tão nova, o ensino já despertava em mim um enorme interesse e uma imensa admiração.

Já enquanto estudante universitária da graduação em secretariado executivo, em 2003, tive o meu primeiro emprego de carteira assinada como professora de inglês em um curso de idiomas localizado em uma cidade próxima a Viçosa. Confesso que as primeiras aulas ministradas foram difíceis, mas pude perceber ao longo do primeiro semestre que lecionar era e é para mim um grande prazer. Todo professor possui grandes desafios no seu cotidiano, mas nada se compara ao grande desafio de fazer parte da vida de cada um dos alunos como aquele que o auxilia a realizar o sonho de aprender uma língua estrangeira, quer seja para o uso na profissão ou somente pelo prazer de aprendê-la. Ser professor é ter o privilégio de fazer parte

[1] No Rio de Janeiro, há alguns anos era uma prática comum que crianças que necessitavam de reforço escolar fossem para a casa de um vizinho, usualmente chamado de "explicador", antes ou após o horário escolar a fim de que os exercícios escolares fossem realizados com o auxílio de um adulto.

da caminhada que nos leva a ter esperança de um futuro promissor, pois todos que empreendem a tarefa de aprender algo o fazem visando a boas oportunidades no futuro.

Um ano após iniciar as atividades como docente de inglês, também comecei a atuar como monitora de francês no Departamento de Letras da UFV. O auxilío dado aos alunos dos cursos de Letras e de Secretariado na aprendizagem do idioma ao longo dos quatro meses de duração dessa monitoria permitiu não apenas que eu me aperfeiçoasse ainda mais na língua, mas também que desenvolvesse minhas habilidades no exercício do magistério.

Em agosto de 2005 - três semanas após a minha colação de grau - prestei e fui aprovada em um concurso para a vaga de Professora Substituta de Língua e Literatura Francesa na própria UFV. Dentre as disciplinas que me foram atribuídas, aquela que mais despertou o meu interesse foi LET 322 – Francês Empresarial. Oferecida na época aos alunos do 8º período do curso de secretariado, LET 322 diferenciava-se das outras de língua francesa por ser uma disciplina com conteúdo totalmente voltado para os futuros profissionais de secretariado executivo.

No início de 2007, comecei a refletir acerca do meu futuro fora de Viçosa, visto que o contrato na UFV teria seu fim em agosto daquele ano. Essa reflexão me levou à seguinte conclusão: era necessário que eu aprofundasse os meus conhecimentos acerca do ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira e o meio para atingir tal objetivo estava na realização de um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Letras. Inscrevi-me no processo seletivo do programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Após realizar diversas leituras que me auxiliaram na escolha do tema do projeto de pesquisa a ser apresentado no processo seletivo, fui selecionada com um projeto de pesquisa elaborado em torno do ensino de Francês com Objetivos Específicos.

Ingressei em julho de 2007 no mestrado na USP, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Sabina Kundman e, em fevereiro de 2011, defendi minha dissertação de mestrado, que teve como título "Uma experiência de ensino de francês língua estrangeira no contexto do profissional de secretariado: francês com objetivos específicos? ". Os objetivos nesse trabalho foram os de apresentar, discutir e analisar uma experiência de ensino de francês língua estrangeira para profissionais de secretariado. O caminho percorrido ao longo dos dois módulos do curso de língua francesa para profissionais de secretariado que resultaram no trabalho de dissertação de mestrado foi repleto de questionamentos e descobertas. É possível preparar secretárias com pouco ou nenhum conhecimento da língua francesa para o exercício da

profissão em um curto espaço de tempo? Caso a afirmação esteja correta, como elaborar um curso que vise desde a primeira aula a prepará-las para a comunicação oral e escrita a partir de situações do cotidiano do profissional de secretariado, tais como o atendimento telefônico, a elaboração de correspondências comerciais, a organização de viagens, a participação em reuniões, a administração da agenda de compromissos do executivo, entre outros? A busca pelas respostas às duas perguntas serviu como ponto de partida para que eu aceitasse a oportunidade de oferecer um curso experimental na sede do Sindicato das Secretárias do Estado de São Paulo no ano de 2009. O que se pôde constatar por meio da pesquisa foi que, devido ao alto grau de complexidade linguística e discursiva das tarefas desempenhadas por uma profissional de secretariado dos dias atuais, como por exemplo, o planejamento do tempo e determinação das prioridades da empresa, apoio à liderança e aos trabalhos em equipe e o atendimento a clientes, o francês do secretariado, sobretudo para profissionais já engajados na vida profissional, requer o uso de uma competência de comunicação mais profunda. Sendo assim, o curso objeto da pesquisa ministrado no contexto profissional de secretariado para um público com as características do grupo pesquisado caracterizou-se, por um lado, pelos protocolos de concepção e pelo procedimento da análise de necessidades pertinentes a cursos de FOS e, por outro lado, como um curso de FLE com orientação para a área secretarial.

As indagações levantadas no trabalho de mestrado acerca do ensino de FLE no contexto profissional me instigaram a prosseguir e a aprofundar meus conhecimentos acerca desta área de estudo**,** cujas pesquisas vêm alcançando notoriedade nos últimos anos. Assim, julguei necessária dar continuidade aos meus estudos e me inscrevi no processo seletivo no Doutorado no mesmo Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da USP, tendo sido aprovada para ingressar no 1º semestre de 2012 sob a orientação da profa. Dra. Tokiko Ishihara e a colaboração do professor Dr. Paulo Massaro nos primeiros meses.

Dentre os vários desdobramentos possíveis para a pesquisa de Doutoramento, optei em redigir um projeto no qual o objetivo apresentado era o de refletir sobre a avaliação de francês língua estrangeira na formação universitária em Turismo. Após alguns percalços iniciais, independentes de minha vontade, apresentei o relatório de qualificação na data prevista. Os comentários e as sugestões dados pelos professores membros da minha banca de Qualificação, Dr. Patrick Chardenet e Dra. Véronique Dahlet, me estimularam a reorientar, mediante aprovação e apoio da minha orientadora, minha pesquisa. Essa reorientação da pesquisa representou, desde o início, um imenso desafio, pois pelo fato da interdisciplinaridade do

estudo, a compreensão de noções tão diversas quanto complexas me levou para leituras árduas em muitos momentos distantes de minha zona de conforto.

Conforme será apresentado de maneira detalhada na introdução desta Tese, o objeto de estudo de minha pesquisa passou a ser o das representações sociais sobre a avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira de estudantes universitários da graduação em secretariado executivo e de profissionais desta área que utilizam a língua francesa no ambiente profissional.

Nas reflexões iniciais que culminaram com a reestruturação desta pesquisa, a mudança da área de formação do público que participaria do estudo - de Turismo para Secretariado - foi resultado do meu interesse em, assim como no Mestrado, realizar uma pesquisa que também apresentasse significativas contribuições para o desenvolvimento e o consequente fortalecimento da investigação científica da minha área de formação universitária. Dentre os assuntos discutidos na seção 2.4 desta Tese está a constatação de que, ao contrário do que ocorria até o início dos anos 2000, a pesquisa na área tem crescido de maneira não somente quantitativa, mas principalmente qualitativa.

Entretanto, muitos ainda são os entraves vivenciados por nós, pesquisadores com formação em secretariado, dentre os quais a visão tecnicista que um grande número de indivíduos possui acerca desta formação e deste profissional, bem como o não reconhecimento do secretariado como área de conhecimento pelos órgãos brasileiros de pesquisa. Porém, uma das principais características do profissional de secretariado é a capacidade de transformar situações consideradas adversas em oportunidades de crescimento. Prova disso foi a criação, em 10 de dezembro de 2013, da *Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado* (ABPSEC), que possui como objetivos promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em Secretariado, promover o intercâmbio e a cooperação entre cursos de graduação, programas de pós-graduação, professores, estudantes e demais pesquisadores da área.

Sinto-me muito feliz e honrada por fazer parte do grupo de brasileiros formados em Secretariado Executivo que veem no desenvolvimento da pesquisa científica uma forma de não apenas aprofundar a reflexão teórica de temas pertinentes para a área, mas sobretudo contribuir com o fortalecimento e o aprofundamento do pensamento crítico e reflexivo dos profissionais brasileiros desta área de formação.

Introdução

Avaliar é uma atividade natural realizada constantemente pelo ser humano. Mesmo antes de nascer, somos avaliados em vários aspectos, tais como nosso peso e nosso batimento cardíaco e, ao longo da vida, continuamos a ser avaliados e a avaliar, resultado da capacidade humana de classificar os objetos e os indivíduos. Das mais simples às mais complexas, as avaliações que realizamos diariamente demonstram, por exemplo, nossos hábitos de consumo, nossas competências para um emprego e nossa capacidade para a obtenção de um empréstimo.

Se no cotidiano a avaliação é tida como uma atividade natural, no contexto escolar ela assume um significado mais complexo e passível de vários questionamentos e reflexões. Independente do estágio em que ocorre, a avaliação perpassa toda a dinâmica educativa e deveria sempre representar um processo de interação entre professor e aprendiz com o objetivo de realizar uma reflexão conjunta sobre o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, pesquisadores da área educacional têm demonstrado que nem sempre as avaliações escolares propostas têm contribuído de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para aquele que ocupa a posição central neste processo, ou seja, o aprendiz.

Ao longo dos anos, autores como Nunziati (1990), Hoffmann (2008), Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Luckesi (2009) têm questionado e buscado soluções para problemas antigos na área, como o marcante caráter classificatório e seletivo das práticas avaliativas adotadas na maioria das experiências de ensino-aprendizagem, além de defenderem a articulação entre o processo de avaliação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a construção coletiva, com a pluralidade e com o respeito às diferenças. Todavia, o que se percebe é que, apesar de a literatura acerca desse tema apontar caminhos para mudanças das práticas existentes, nem sempre o professor é estimulado, juntamente com o aprendiz, a refletir e a adotar a avaliação formativa, que, de acordo com Bloom, Hasting e Madaus (1983, p. 130), pode ser entendida como "o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos." Sob esse prisma, o mais importante em uma avaliação não é a nota ou o conceito obtido, mas sim o *feedback* dado ao aprendiz acerca daquilo que ele já aprendeu e do que é ainda necessário aprender.

É importante salientar que o modo como a avaliação vem sendo realizada no contexto escolar nada mais é do que o reflexo da sociedade atual em que vivemos, que a cada dia se torna mais competitiva. Desde a mais tenra infância, somos confrontados com a afirmação de que,

para se obter sucesso na vida, é sempre necessário demonstrar um desempenho superior ao dos outros. No âmbito social, os estudos realizados e os diplomas obtidos são fatores decisivos para a determinação das classes sociais. Possuir um número elevado de certificações é visto como sinônimo de melhores oportunidades profissionais e, consequentemente, salários mais altos. Desta forma, como as melhores oportunidades existem em quantidade reduzida, a função seletiva da avaliação é uma das formas utilizadas tanto para escolher os "melhores", quanto para excluir os "menos capacitados". A ênfase, portanto, é dada nos resultados obtidos nas avaliações denominadas "somativas" ou "certificativas", que possuem como principal característica a atribuição de notas e, como o próprio nome indica, de certificados.

Diante de tais constatações, surge o seguinte questionamento inicial desta pesquisa: uma vez que a avaliação é - na maioria das vezes - vista como uma prática social antidemocrática, quais os sentidos e os significados atribuídos à avaliação de aprendizagem por aprendizes que se preparam para ingressar no atual competitivo mercado de trabalho?

O ensino de línguas estrangeiras (LEs) concebido em função das necessidades específicas profissionais de comunicação dos aprendizes não é uma prática recente. No entanto, fenômenos como o da globalização, que provocaram mudanças em escala mundial tais como a expansão das atividades econômicas, o aumento da mobilidade internacional e o rápido desenvolvimento tecnológico, impulsionaram o aumento da procura por um ensino no qual o principal objetivo deixou de ser a preparação dos aprendizes para a utilização da língua para fins culturais e turísticos. Motivados, sobretudo, pelas demandas advindas do mercado de trabalho, estudantes e profissionais de diferentes áreas passaram a buscar formações linguísticas nas quais o objeto a ser ensinado fosse uma língua profissional ou, em outras palavras, um uso profissional da língua.

Este ensino, cujo principal objetivo é o de preparar o aprendiz ao uso da língua estrangeira nas situações inerentes à realidade de uma área profissional específica, tornou-se, assim, alvo de questionamentos e de discussões por parte de pesquisadores e de professores que se deparam constantemente com vários desafios, dentre os quais, a necessidade de imersão em um contexto muitas vezes desconhecido em sua própria língua materna e a mudança dos papéis desempenhados em sala de aula, uma vez que o aprendiz em muitos casos ocupa a posição de especialista do contexto profissional no qual, em muitos casos, já está inserido.

Ao longo dos últimos anos, trabalhos desenvolvidos por pesquisadores têm procurado não somente apresentar experiências desenvolvidas no contexto do ensino-aprendizagem de francês com fins específicos em diferentes países e realidades, mas também levantar novas

indagações que poderão estimular futuras pesquisas. A troca de informações e o aprofundamento dos estudos de autores como Challe (2002), Mangiante e Parpette (2004) e Mourlhon-Dallies (2008) têm enriquecido cada vez mais o debate e contribuído para a reflexão de professores que se preparam ou já atuam com este tipo de ensino.

À medida que novas experiências surgem, novos questionamentos vão sendo acrescentados aos existentes, principalmente aqueles relacionados a temas até então pouco explorados. Apesar de perpassar toda a dinâmica educativa e ser, segundo Courtillon (2003, p.43), um aspecto inevitável da concepção de um curso, a avaliação da aprendizagem é um dos temas ainda pouco explorados no contexto de ensino-aprendizagem de francês com fins específicos. Conforme é possível constatar por meio de pesquisa bibliográfica, na própria área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras há uma carência de estudos que visam a promover a reflexão sobre esta temática, principalmente daqueles que questionam a noção tradicional da avaliação no âmbito educativo e a inserção do aprendiz como sujeito ativo no processo avaliativo.

Dentre as áreas com demanda de formação de língua estrangeira específica, destaca-se a de secretariado executivo. O mercado para este profissional é muito abrangente, pois em todo tipo de empresas - quer sejam elas de pequeno, médio ou grande porte, de procedência nacional ou internacional -, há a presença de pelo menos um secretário no seu quadro de funcionários.

De acordo com a Câmara do Comércio França-Brasil (CCFB, 2014), em 2014 havia no território brasileiro 600 empresas francesas e, dentre as diversas necessidades destas empresas não somente na implantação em solo brasileiro, mas também no desenvolvimento de suas atividades no país, é importante ressaltar a procura por profissionais que, além do português, dominem a língua francesa. Embora o inglês seja a língua mais utilizada atualmente no mundo dos negócios, é notória a preferência por parte dos executivos das empresas francesas de indivíduos que façam uso da língua materna do país da organização.

Sendo assim, visando a preparar os futuros profissionais de secretariado que poderão atuar não somente em empresas francesas ou francófonas, mas também em organizações brasileiras que realizam transações comerciais com este público, algumas instituições de ensino superior brasileiras nas quais a graduação em secretariado executivo é ofertada oferecem em sua matriz curricular este idioma, como a Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada em Minas Gerais.

O curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UFV, criado em 1991, tem seu ponto forte o ensino das línguas estrangeiras (inglês, francês e espanhol), mas possibilita igualmente

ao graduando a obtenção de uma visão geral de várias áreas necessárias para o futuro exercício profissional, como Administração, Economia, Psicologia e Direito. Tem como objetivos não somente formar futuros profissionais capazes de promover a interface entre empresa, processos empresariais e seu envolvidos, mas também preparar indivíduos com conhecimentos que lhes permitam desenvolver atividades de assessoramento ao processo decisório dentro das organizações.

A fim de atingir tais objetivos, a avaliação de aprendizagem realizada ao longo desta formação universitária assume um papel relevante, pois deve, dentre outros, possibilitar aos aprendizes que estejam aptos a mobilizar os saberes adquiridos em sala de aula para a resolução de problemas e para o enfrentamento de imprevistos nas situações de trabalho.

Neste contexto, a avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE) deve permitir que o aprendiz assuma uma postura reflexiva diante do seu próprio percurso de aprendizagem, não sendo um elemento restrito à decisão do professor. Entretanto, é importante destacar que, diferentemente de outras disciplinas escolares, a avaliação de uma língua estrangeira possui particularidades, tais como sua forte integração social e a constante presença da subjetividade (CHARDENET, 1999), o que a diferencia das avaliações propostas nas outras disciplinas oferecidas ao longo da graduação em secretariado executivo.

Dentre as suas peculiaridades, destaca-se a necessidade de que as avaliações em FLE visem ao desenvolvimento de competências não somente linguísticas, mas também culturais, que permitam preparar o estudante universitário para utilizá-la de forma eficaz no contexto profissional.

Desta forma, visto o papel primordial exercido pela avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira, bem como suas particularidades no contexto de formação profissional da área de secretariado, pareceu-nos fundamental reformular a pergunta inicial deste trabalho, transformando-a no seguinte questionamento: Quais são os sentidos e os significados atribuídos por estudantes universitários de secretariado executivo à avaliação de aprendizagem de FLE?

Não trataremos detalhadamente neste trabalho da relação entre sentido e significado e seus pares (significante, referente, significação, conotação e denotação) dada à complexidade que as noções entretêm entre si, considerando que cada uma abrange uma diversidade de conceitos difíceis de sistematizar em razão dos diferentes pontos de vista que as tratam e exigem que sejam recolocados no interior de uma construção teórica. No caso deste estudo, evidenciaremos a estreita relação entre os valores atribuídos ao termo “ avaliação de

aprendizagem", por meio de suas representações, e o que elas manifestam, por parte dos participantes, sobre o conhecimento do mundo (construção do real) e o imaginado; em outros termos, entre o discursivo e o psicológico, o manifesto e o subjetivo permeado pelos ambientes sociais.

Para Vygotsky[2] (1993), o significado de uma palavra pode ser entendido como uma generalização que reflete a realidade em um processo diferente daquele que envolve o sensorial e o perceptual. Além disso, o significado pertence às esferas tanto do pensamento quanto da linguagem, uma vez que a palavra só existe se sustentada pelo pensamento, que se vincula à palavra e nela se encarna. O autor ainda destaca que o significado não é formado pela associação entre a palavras e a coisa denominada e, assim, não decorre de uma mera repetição de associações.

O sentido possui para Vygotsky o objetivo do estabelecimento de distinções e relações entre linguagem interna e externa, as características funcionais e estruturais da fala para o outro e para si. Sob este prisma, o sentido está atrelado à significação da palavra no contexto de seu uso e nas condições de interação dos indivíduos, pois "o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade" (VYGOTSKI, 1993, p.333)

Para Goes e Cruz (2006, p.39), na obra de Vygostski fica sugerido "que a relação entre significado e sentido é uma dialética de forças que compõem a significação da palavra, que não deve ser ignorada no estudo de qualquer dos processos humanos."

No que diz respeito aos sentidos e aos significados atribuídos à avaliação de aprendizagem, o pesquisador brasileiro Dias Sobrinho (2002, p. 137) afirma que:

> A avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos <u>significados</u>. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz <u>sentidos</u>, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.137, grifo nosso)

A partir destas reflexões preliminares, surgiu o meu interesse em realizar uma pesquisa com o objetivo de investigar os sentidos e os significados da avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira atribuídos por estudantes universitários da graduação em secretariado executivo a partir da identificação, compreensão e análise de suas representações sociais.

---

[2] VYGOTSKI, L.S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, L.S. **Problemas de Psicologia General**.v.II. Madri: Visor, 1993.

Quanto às representações sociais dizem respeito a todos os aspectos e áreas da vida social e permitem que o ser humano não somente se situe em seu ambiente, mas também o domine. De acordo com Bonardi e Roussiau (1999, p. 7), uma representação é um conjunto de conteúdos e saberes que nos são próprios, mas que compartilhamos com outros. Chardenet (1999, p. 18) afirma que, em termos de aprendizagem, a representação pode ser descrita como um sistema de regras pelas quais o indivíduo aprendiz conserva as características de seu ambiente.

A "Teoria das Representações Sociais" foi introduzida pelo psicólogo social Serge Moscovici em 1961 em sua Tese de Doutorado intitulada *La psychanalyse, son image, son public*, que teve como objetivos analisar as diferentes formas de representação da psicanálise mantidas pela população parisiense. Desde então, pesquisas têm sido realizadas à luz desta Teoria em diferentes áreas, tais como psicologia, medicina, enfermagem e educação.

Para Wagner (2012, p.131), há no campo de estudo das representações sociais dois usos distintos do conceito de representação. O primeiro diz respeito ao sistema de conhecimento de indivíduos na qualidade de representativos de grupos específicos e tem como foco as características das representações sociais distribuídas entre os sujeitos. Já o segundo relaciona-se aos atributos das unidades sociais *per se* e tem como enfoque o processo coletivo e o produto social do discurso e da comunidade.

A perspectiva de entendimento da representação social adotada neste trabalho é aquela que concebe a representação social não como parte do nível de avaliação individual, mas sim do nível de avaliação do grupo pesquisado por conter elementos que em sua totalidade não são possíveis de serem encontrados em cada indivíduo separadamente, mas somente na totalidade do grupo.

O aprofundamento teórico acerca das questões inerentes à avaliação de aprendizagem e às representações sociais me instigou a ampliar os objetivos da pesquisa, acrescentando aos dois primeiros questionamentos do estudo as seguintes perguntas: as representações compartilhadas pelos aprendizes de secretariado ao longo de sua experiência universitária permanecem as mesmas após a sua inserção no mercado de trabalho? Ou as situações inerentes ao cotidiano profissional levam a mudanças significativas nessas representações?

Com este novo direcionamento, esta pesquisa passou a ter como sujeitos de pesquisa não somente graduandos de secretariado, mas também profissionais da área já atuantes no mercado de trabalho, o que possibilitará igualmente contrastar as representações sociais

atribuídas pelos integrantes dos dois grupos a fim de investigar as similaridades e as possíveis diferenças decorrentes dos distintos contextos nos quais esses grupos estão inseridos.

Os suportes pelos quais as representações são veiculadas no cotidiano são os discursos das pessoas que possuem tais representações, bem como seus comportamentos e as práticas sociais nas quais se manifestam. Desta forma, para a análise dos sentidos e dos significados atribuídos à avaliação de aprendizagem, serão analisados os discursos apresentados pelos sujeitos desta pesquisa por meio da aplicação de dois diferentes questionários: um elaborado para estudantes de secretariado e, o outro, para profissionais da área já atuantes no mercado de trabalho.

Segundo Gilly (1989, p. 232), o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Para Castelloti e Moore (2002, p. 7), o estudo das representações é cada vez mais considerado importante e presente não somente no âmbito de estudo das línguas, mas também de sua apropriação e de sua transmissão. As representações sociais fazem parte dos conhecimentos e das crenças indispensáveis à vida social, especialmente para a comunicação e constituem um elemento estruturante do processo de apropriação linguageira, bem como das diferenças entre ambas são relacionadas a algumas estratégias de aprendizagem do aprendiz.

A complexidade da temática abordada e ainda pelo fato de serem escassas as contribuições provenientes de pesquisas no campo da avaliação da aprendizagem em contexto universitário, sobretudo de francês língua estrangeira, justificam o interesse desta pesquisa. Ademais, este objeto de estudo carece do aprofundamento de discussões, principalmente de pesquisadores cujas experiências didáticas ocorram fora do contexto europeu, visto que a literatura existente aborda, na maioria das vezes, as questões relacionadas à realidade da Europa. A transposição para outros contextos deve ser objeto de reflexão e cautela. No caso do Brasil, um país de dimensão continental, várias características devem ser levadas em consideração, tais como as lacunas existentes no ensino de línguas estrangeiras no ensino escolar, bem como o papel desempenhado pela língua francesa no âmbito nacional.

O objetivo geral deste estudo é o de investigar os sentidos e os significados da avaliação da aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE) atribuídos por estudantes universitários da graduação em secretariado executivo e por profissionais da área atuantes no mercado de trabalho a partir da identificação, compreensão e análise de suas representações sociais.

Para alcançar o objetivo geral, foi importante traçar objetivos mais específicos que orientassem o decurso da investigação: São eles: 1) Identificar as representações sociais de estudantes universitários e de profissionais de secretariado sobre a avaliação de aprendizagem de FLE; 2) Empreender e compreender os sentidos e os significados atribuídos à avaliação de aprendizagem de FLE em contexto universitário e profissional e 3) Levantar questionamentos e discutir sobre o papel desempenhado pela avaliação de aprendizagem de FLE na formação universitária brasileira em secretariado executivo.

O processo de discussão e análise também foi orientado por um conjunto de questões que serviriam para produzir uma interpretação do *corpus* da pesquisa, como se pode verificar a seguir:

a) Quais são as representações sociais atribuídas pelos estudantes e pelos profissionais à avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira?
b) Quais as semelhanças e as diferenças nas representações compartilhadas entre os dois grupos pesquisados?
c) Em caso da existência de diferenças, quais são suas possíveis causas?
d) Mesmo após saírem do universo escolar, os indivíduos carregam as representações que possuem acerca da avaliação de aprendizagem para outras experiências, tais como aquelas do contexto de atuação profissional?
e) O que as representações sociais revelam acerca do papel desempenhado pela avaliação de aprendizagem de FLE em contexto universitário na formação do profissional de secretariado executivo?

A hipótese inicial desta pesquisa é que, embora as práticas sociais decorrentes das situações específicas em que se encontram os dois grupos sejam diferentes e existam certas disparidades entre suas representações sobre a avaliação de aprendizagem de FLE, os núcleos centrais das representações dos integrantes dos dois grupos pesquisados não possuem composições significativamente diferentes.

Esta pesquisa insere-se no âmbito da Didática das Línguas Estrangeiras por levantar questionamentos acerca da avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira. Tem como objeto de estudo as representações sociais de estudantes e de profissionais da área de secretariado, o que demonstra sua articulação com um campo de estudos inicializado na área de psicologia social, mas que ao longo dos anos expandiu-se e passou a ser utilizado em estudos

realizados por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, contextos teóricos e metodológicos.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa foram dois questionados semiestruturados: enquanto o primeiro foi aplicado em novembro de 2014 a estudantes matriculados na última disciplina de língua francesa obrigatória da graduação em Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Federal de Viçosa, o segundo teve como público-alvo profissionais brasileiros de secretariado que utilizassem a língua francesa no contexto profissional e foi aplicado *online* nos meses de março e abril de 2015.

A análise do *corpus* da pesquisa foi realizada por meio da técnica da análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2011), que permite classificar as práticas discursivas em unidades de significado e categorias de natureza temática, para assim se realizar uma análise estrutural e transversal dos discursos produzidos. A partir das informações obtidas na etapa de pré-análise do conteúdo dos dois questionários, foram escolhidos os índices, que posteriormente foram transformados em indicadores. Com estes indicadores estabelecidos, passou-se à etapa seguinte de constituição das unidades de significação, o que resultou na elaboração das seguintes categorias de análise: 1. A avaliação de aprendizagem como sinônimo de instrumentos avaliativos: noção estável, embora reducionista; 2. A inadequação de instrumentos avaliativos vigentes no processo de ensino-aprendizagem de FLE; 3. A avaliação certificativa como possível diferencial no currículo do profissional de secretariado?; 4. Os papéis desempenhados pelo professor e pelo aprendiz na avaliação: entre a rigidez e a descontração e 5. A avaliação que transcende o espaço da sala de aula.

É importante destacar que, ao participarem desta pesquisa, os estudantes e os profissionais assumem não apenas a posição de sujeitos "avaliados" no contexto de ensino-aprendizagem, mas sobretudo o de "avaliadores", pois emitem julgamentos acerca de diferentes aspectos relacionados à avaliação de aprendizagem de FLE, tais como o professor, a formação universitária e os instrumentos avaliativos.

O presente estudo está organizado em três partes: a primeira trata dos pressupostos teóricos e das noções trabalhadas nesta tese, a segunda parte apresenta os material e métodos implicados neste estudo e no terceiro são realizadas a análise e a discussão dos resultados.

A primeira parte é constituída de dois capítulos: no primeiro, dedico-me a discutir questões relacionadas à avaliação, tanto como uma atividade natural do ser humano, como também como uma noção dotada de grande complexidade no contexto escolar e no âmbito da Didática das Línguas Estrangeiras.

Fundamentada nos trabalhos de autores como Moscovici (2012), Jodelet (1989), Abric (1994), Castellotti e Moore (2002) e Py (2004), faço uma breve apresentação no capítulo 2 do conceito de representação social como uma noção transdisciplinar e multifacetada em função de seu uso em difentes contextos teóricos e metodológicos como o de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para, a seguir, apresentar, de maneira crítica e reflexiva, algumas informações acerca do profissional de secretariado brasileiro por considerar que apenas a descrição das características dos indivíduos de cada um dos grupos pesquisados não seria o suficiente para demonstrar as particularidades, desconhecidas pela maioria da sociedade, desta área profissional.

A segunda parte do trabalho descreve a metodologia da pesquisa, detalhando os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados na análise, bem como caracteriza os participantes da pesquisa.

Já a terceira parte desta tese é totalmente dedicado à análise e discussão dos resultados obtidos, parte na qual buscou-se não somente obter respostas às perguntas da pesquisa, bem como confirmar ou reputar a hipótese levantada no início do estudo.

Espera-se que a discussão e os questionamentos levantados ao longo deste trabalho possam alimentar a reflexão de professores de línguas estrangeiras – principalmente aqueles responsáveis por formações para a área de secretariado – que visam a encontrar respostas a algumas de suas questões acerca da avaliação de aprendizagem no ensino de línguas com fins específicos, assim como a levantar outras indagações para futuras pesquisas.

Parte I: Das noções

1 A avaliação de aprendizagem

Et l'on sait depuis des siècles que si l'on change tout dans l'éducation sauf l'évaluation, on ne change finalement rien.
Jünger, apud Porcher (1993, p. 192)

1.1 Avaliar: uma atividade natural do ser humano

O ato avaliativo é um elemento natural presente no cotidiano do ser humano e realizado constantemente em diferentes situações, das mais simples às mais complexas. A roupa a ser utilizada para ir ao trabalho, o pacote de viagem das próximas férias e a escolha de um livro a ser lido são apenas alguns exemplos de diferentes situações nas quais a avaliação é manifestada no dia a dia dos indivíduos.

De acordo com o especialista francês em avaliação, Patrick Chardenet (1999, p.16), a atividade avaliativa é um comportamento ativo que condiciona o potencial genético e as restrições de adaptação da espécie ao meio no qual se está inserido. Além dessa característica, o autor acrescenta que este elementar e fundamental funcionamento psíquico é transformado pela socialização do ser humano por meio de atos que colocam em jogo a cognição e a linguagem. Essa operação constitui o primeiro passo para a caracterização de fragmentos da realidade, o que permite aos indivíduos classificar "determinado objeto em determinada categoria em função de uma série (completa ou não) de elementos que o caracteriza" (CHARDENET, 2001, p.17). Assim, ao empregarmos palavras tais como "bom", "bonito", "agradável", "mau", "feio" e "desagradável" para julgar a realidade em nossa volta, estamos não somente expressando verbalmente nossos julgamentos, como também nos situando no mundo.

Para Luckesi (2009, p. 69), a avaliação pode ser definida como um juízo de qualidade sobre dados relevantes a fim de conduzir a uma tomada de decisão, sendo o juízo entendido como afirmações ou negações sobre alguma coisa. Essas afirmações ou negações poderão incidir sobre o aspecto substantivo ou adjetivo da realidade. Ao juízo feito sobre o primeiro aspecto é dado o nome de juízo de existência, uma vez que a sua expressão pode ser justificada pelos dados empíricos da realidade. Já o juízo que expressa a qualidade do objeto que está sendo ajuizado, desde que incida sobre uma realidade atribuída ao objetivo, é denominado juízo de qualidade. Enquanto o primeiro pretende dizer o que o objeto é, sendo produzido numa relação direta do sujeito com o objeto, o segundo tem por objetivo expressar uma qualidade que se

atribui a um objeto, sendo produzido por meio de um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e um determinado padrão ideal de julgamento.

Barlow (2006, p.12) afirma que a palavra "avaliar" carrega consigo muitas contradições e ambiguidades. Para um perito, este verbo significa calcular uma determinada quantidade com precisão e a partir de critérios definidos, sendo necessário, em alguns casos, o uso de instrumentos de medição. É o caso, por exemplo, da avaliação feita do lucro de uma operação na bolsa de valores e da inclinação da Torre de Pisa. Em outros casos, avaliar pode ser sinônimo de emitir um julgamento estimado acerca de uma quantidade, como no caso das diferentes avaliações do número de participantes em um evento feitas pelos organizadores e pelas autoridades policiais. Já nas avaliações feitas por um apreciador de vinhos, por exemplo, avaliar pode ser resultado da apreciação feita de maneira intuitiva e até mesmo subjetiva de realidades qualitativas. Sendo assim, o ato avaliativo corresponde à emissão de um julgamento preciso ou não sobre uma realidade quantificável ou não após de uma medição ter sido ou não efetuada.

1.2 A avaliação no contexto escolar

Se no cotidiano o termo é objeto de diferentes significados e interpretações, no contexto escolar a avaliação assume significados mais complexos e passíveis de vários questionamentos e reflexões. Desta forma, ela tem sido o foco de estudo de um grande número de pesquisas na área educacional nos últimos anos que têm o objetivo de, entre outros, buscar soluções para problemas antigos na área, como o marcante caráter classificatório e seletivo dos instrumentos avaliativos adotados na maioria das experiências de ensino-aprendizagem.

É importante destacar que a avaliação da aprendizagem não é um fato recente. Segundo Soeiro e Aveline (1982, p. 12), no ano 360 a.C. já havia na civilização chinesa um sistema de exames com grande influência na educação e na política, cuja finalidade era a de selecionar candidatos aptos a trabalharem no serviço público chinês.

Sócrates, filósofo ateniense do período clássico da Grécia antiga, submetia seus alunos a avaliações orais de longa duração e também foi o primeiro pensador a apontar para a necessidade da autoavaliação, pois acreditava que somente a partir do conhecimento profundo de si próprio seria possível alcançar a verdade. Uma de suas frases, "Conhece-te a ti mesmo" define muito bem este pensamento.

Na Idade Média, o argumento de autoridade foi um método no qual a repetição de tudo aquilo proferido pelo mestre demonstrava ser a prova mais convincente do saber, sendo a atenção e a memória os aspectos mais apreciados nas instituições de ensino da época. As

universidades da época tinham como objetivo a formação de professores e três eram os graus concedidos: o bacharelado, a licenciatura e o doutorado. A fim de obter a permissão para ensinar, o aluno detentor do bacharelado deveria não somente interpretar, mas também explicitar trechos selecionados no exame. Ainda de acordo com os autores (SOEIRO; AVELINE, 1982, p. 13), o título de Doutor só era concedido àqueles que liam em público o "Livro das Sentenças", de autoria do teólogo Pedro Lombardo e, anos mais tarde, àqueles que defendiam tese.

A invenção da imprensa pelo alemão Johannes Gutemberg contribuiu para o desenvolvimento da produção e da divulgação do conhecimento, o que acarretou a expansão das atividades intelectuais. Todavia, apesar da tipografia ter sido criada em 1455, até aquele momento as avaliações feitas eram feitas oralmente. Foi somente em 1702 que o primeiro exame escrito foi aplicado na Universidade de Cambridge.

De acordo com Dias Sobrinho (2002, p.36), a avaliação começa a ser praticada de maneira mais estruturada e constante a partir do século XVIII. No caso da França, ela passa a adquirir forte significado político e a produzir efeitos sociais relevantes. Por ter assumido um caráter público, o que exigia objetividade e transparência, a avaliação passou a ser realizada por meio de instrumentos avaliativos escritos. Prova disso é a criação por Napoleão, em 1808, do "baccalauréat", exame nacional cujo objetivo é o de conceder certificação de nível médio e permitir o acesso ao nível universitário francês.

Nos Estados Unidos, as primeiras tentativas formais de avaliação baseadas exclusivamente no desempenho das escolas ocorreram na cidade de Boston em 1845 por meio da aplicação de uma prova constituída por 154 questões e aplicada a 530 alunos de diferentes escolas públicas da cidade. Para Lussier e Turner (1995, p. 4), esta prova pode ser vista como o ponto de partida de uma longa tradição da utilização dos resultados obtidos pelos alunos para a avaliação da eficiência das escolas e dos programas de estudo.

1.2.1 A Psicometria e as técnicas quantitativas

No final do século XIX e em grande parte do século seguinte, as práticas avaliativas foram influenciadas pelos estudos psicométricos, que possuíam como objetivos medir o desempenho e a inteligência dos indivíduos. Para Vianna (1995, p.9) - um dos pesquisadores pioneiros da avaliação educacional no Brasil - um grande passo para a evolução educacional foi dado por Edward Lee Thorndike no início do século XX ao desenvolver fundamentação teórica sobre a possibilidade de medir mudanças nos seres humanos. Como consequência,

inicia-se o desenvolvimento de mecanismos tecnológicos a fim de medir as capacidades humanas.

Nos chamados “testes”, eram utilizados instrumentos de escalas e técnicas quantitativas, o que acarretava resultados classificatórios. Nesta época, os termos “avaliação” e “medida” eram considerados equivalentes ou intercambiáveis.

A partir de 1930, o objetivo dos testes passou a ser o de medir a aquisição dos programas educativos, que passaram a ser alvo de reformulações com vistas a permitir que a educação participasse de forma mais efetiva dos interesses econômicos e sociais dos países. Se antes a ênfase recaía nas técnicas de elaboração, naquele momento ela começa a ser dada nos resultados medidos por tais instrumentos. Nessa perspectiva, o foco não era mais no indivíduo, mas sim no alcance dos objetivos que haviam sido anteriormente estipulados, conforme estabelecido pela chamada educação por objetivos.

Naquele período, segundo Dias Sobrinho (2002, p. 39),

> A avaliação deveria averiguar o quanto os estudantes individual e coletivamente conseguiam demonstrar, isto é, segundo a concepção de educação então dominante, que mudanças de comportamento se podiam observar ao final de um determinado processo, tendo em vista os objetivos estabelecidos.

Em 1934, surge a expressão “avaliação educacional”, proposta por Ralph Tyler, educador americano que declara que a avaliação não deveria ser somente um meio de medir o sucesso ou o fracasso do aluno e do professor, mas também um elemento do processo educacional que assegurasse um alinhamento entre as experiências na sala de aula com os objetivos pedagógicos.

As pesquisas de Tyler não somente influenciaram as práticas avaliativas vigentes, como também o desenvolvimento de outros estudos nos anos subsequentes, acarretando a ampliação de novas práticas e o aumento de publicações na área da avaliação educacional.

Nos Estados Unidos, esse crescimento no número de pesquisas realizadas a partir de 1960 foi motivado, principalmente, por questões políticas, tais como a criação de programas nacionais de educação. Desta forma, os pesquisadores foram estimulados à criação de teorias e metodologias que, em sua maioria, eram influenciadas pela obra “Basic principles of curriculum and instruction”, publicada em 1949 por Ralph Tyler.

Em 1963, é publicado por Lee J. Cronbach o artigo “Course improvement trough evaluation”, no qual são propostos novos caminhos para a avaliação. De acordo com Vianna (1989, p. 29), quatro pontos são discutidos nesse artigo: a associação entre a avaliação e o

processo de tomada de decisão, os diferentes papéis da avaliação educacional, o desempenho do aluno como critério de avaliação de cursos e a análise de algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional. Para Cronbach, a avaliação deveria ser utilizada com o objetivo de tomar três tipos de decisões. A primeira relaciona-se à determinação da eficiência ou não dos métodos de ensino e do material utilizado no desenvolvimento de um programa. Já a segunda dessas decisões diz respeito à identificação das necessidades dos alunos a fim de possibilitar o planejamento da instrução; ao julgamento do mérito dos estudantes para fins de seleção e agrupamento e à conscientização dos alunos acerca de seu progresso e de suas deficiências. A última decisão relaciona-se ao julgamento da eficiência do sistema de ensino e dos professores. Assim, enquanto no primeiro caso o aperfeiçoamento do currículo seria possível por meio da avaliação, no segundo caso ela referia-se aos alunos submetidos a determinado programa e, no terceiro dos casos, a avaliação estaria relacionada à tomada de decisões de natureza administrativa.

A partir deste artigo, críticas passam a ser feitas à Ralph Tyler, dentre as quais a de que a avaliação da eficácia de um currículo deveria acontecer não depois de seu término, mas sim ao longo de sua estruturação. Alderson e Beretta (1992, p. 13) apontam ainda para a existência da dificuldade de identificação de resultados inesperados e difíceis de serem definidos na abordagem de Tyler, além da possibilidade de não serem levadas em consideração mudanças de percepção que eventualmente ocorressem no período entre a definição dos objetivos e da aplicação das avaliações.

1.2.2 As abordagens qualitativas da avaliação

Para Dias Sobrinho (2002, p. 40), o ano de 1965 representa um divisor de águas no campo da avaliação educacional em virtude da inserção de abordagens qualitativas nas pesquisas realizadas em função de mudanças sociais, tais como a necessidade de investigações dos motivos para o fraco desempenho escolar de minorias como os negros e as crianças pertencentes a camadas sociais inferiores. Sendo assim, a vinculação única e exclusiva com a psicologia deu espaço a outras metodologias e disciplinas como a filosofia, a etnografia e as ciências sociais.

De acordo com House (1992, p.44) apud Dias Sobrinho (2002, p. 41), de 1975 até 1980 a avaliação passou por um processo de profissionalização e adquiriu significativo impulso e consistência, ampliando, assim, o seu campo. O desenvolvimento da profissionalização resultou na criação de grandes centros especializados em diversos países nos quais pesquisadores

buscam, entre outros, aperfeiçoar os instrumentos avaliativos utilizados no contexto educacional.

Todavia, o que pode ser constatado por meio do estudo da noção da avaliação ao longo da história é que o caráter classificatório sempre foi marcante nas práticas adotadas. A elaboração de escalas de excelência nos testes no início do século XX resultava na identificação dos "melhores", "medianos" e "piores" alunos. Em pleno século XXI, apesar da evolução do conceito e da existência de um grande número de pesquisas na área, a escola ainda avalia seus alunos e os classifica, de uma maneira geral, da mesma forma. Nessa perspectiva, aqueles que apresentam os melhores resultados são considerados superiores aos outros, o que acaba igualmente acarretando em um ensino excludente no qual aqueles que não conseguem atingir os objetivos propostos devem se esforçar mais para, no mínimo, obterem resultados medianos. Em geral, quando a nota do aluno não é satisfatória, o professor o estimula a estudar para obter uma nota melhor e não para apropriar-se do conhecimento.

Desta forma, a avaliação no contexto educacional, que para o pesquisador francês especialista em avaliação Hadji (2001, p. 15), deveria possuir o objetivo de contribuir para o êxito do ensino, ou seja, para a construção de saberes e competências pelos alunos, assume um papel burocrático e autoritário. Ainda segundo este autor, a avaliação escolar manifesta-se como uma prática social antidemocrática. Isto é decorrente de vários fatores, dentre os quais destacamos o uso insatisfatório dos resultados obtidos de uma maneira classificatória, que acaba corroborando para a estagnação e o não crescimento do aluno. Algumas das consequências destas características da avaliação são a não permanência do aluno na escola e a não contribuição para a elevação do seu patamar cultural.

No caso do Brasil, ainda que as políticas educacionais já há alguns anos estejam voltadas para a busca da qualidade do ensino e para o êxito da formação dos alunos, é significativo o número de alunos evadidos das escolas nos níveis fundamentais, médio e superior. Consequentemente, a quantidade de indivíduos que concluem o maior dos níveis do sistema educacional brasileiro é reduzida. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010 a porcentagem de brasileiros com 25 anos ou mais detentores de um diploma universitário era de apenas 10,8%. Diante de tal fato, pode-se afirmar que a educação brasileira é concebida como uma pirâmide: enquanto a base é ocupada por um elevado número de pessoas no início da trajetória escolar, poucos são aqueles que conseguem atingir o seu topo. Nesse cenário, qual o papel desempenhado pela avaliação de aprendizagem no contexto escolar? Seria ela uma das principais causas para que os alunos abandonem os bancos escolares?

Em caso afirmativo, qual o caminho a ser seguido para que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem de todos os alunos e, assim, não seja um elemento responsável por selecionar alguns e excluir outros? Para a pesquisadora brasileira Hoffmann (2008, p. 10), é essencial e urgente o repensar do significado da ação avaliativa, da pré-escola à universidade.

1.2.3 A avaliação de aprendizagem como um elemento burocrático, autoritário e classificatório no cotidiano escolar

Considero que o primeiro passo a ser dado rumo às mudanças necessárias na avaliação de aprendizagem deve ser o questionamento do seu significado. Para a maioria dos indivíduos, a avaliação é uma noção estável. Desde o início da vida escolar, somos habituados a vê-la como um resultado e um elemento burocrático presente no cotidiano escolar. Ao sermos avaliados, nosso principal objetivo, na maioria das vezes, é o de atingir o conceito mínimo que nos permitirá avançar para a próxima etapa. Assim, trabalhamos em função de um conceito e de uma nota, que nem sempre refletem uma real aprendizagem. O trabalho escolar e, consequentemente, a avaliação de aprendizagem são considerados por muitos aprendizes como algo forçado, entediante e constantemente expostos ao julgamento do professor.

Sob este prisma, ela torna-se uma prática reducionista. Para Hoffmann (2008, p.30), a avaliação de aprendizagem parece ser concebida como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo e realizado em intervalos estabelecidos.

Acrescento que a avaliação como prática reducionista ocorre porque ela e o ensino são vistos como ações dicotômicas, ao passo que, ao contrário, são atividades que ocorrem concomitantemente. Tanto professores quanto aprendizes acreditam que educar e avaliar acontecem em momentos diferentes e, assim, esses atos não se relacionam entre si.

Embora nas formações subjacentes às chamadas Licenciaturas estejam incluídos momentos de reflexão sobre a avaliação no contexto escolar por meio do contato com pesquisas realizadas por importantes especialistas nessa área, as próprias avaliações feitas pelos docentes universitários nem sempre correspondem com o referencial teórico que é visto em sala de aula. Assim como no ensino fundamental e médio, a palavra “avaliação” no ensino superior é, na maioria das vezes, visto como sinônimo de punição e sofrimento.

Desta forma, ao saírem dos bancos universitários, os jovens professores apenas reproduzem suas experiências enquanto alunos. Sobre esta questão, Hoffmann (2008, p.12) assinala que:

> Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação

> classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor.

Um dado que corrobora esta constatação é apresentado pela mesma autora ao afirmar que, ao longo de sua experiência como pesquisadora na área de avaliação, muitas têm sido suas oportunidades para ministrar encontros com professores de todo o Brasil, do ensino infantil à universidade e de diferentes realidades educacionais. Uma das atividades propostas no início desses encontros é solicitar que os participantes façam relações entre o termo "avaliação" com uma palavra. Como esperado, a maioria das respostas apresentadas é de cunho depreciativo, tais como "bicho de sete cabeças", "monstro" e "carrasco", o que demonstra que, na memória social coletiva, esta noção é tida como algo negativo.

Dentre os fatores que ocasionam este temor da avaliação, destaco o papel assumido pelo erro. Enquanto nos momentos de aprendizagem errar é permitido, sendo até mesmo considerado pelos professores como um fenômeno natural do processo de aprendizagem, nas situações de avaliação ele gera uma sanção. Para o doutor em educação brasileiro Cipriano Carlos Luckesi (2009, p. 53), o erro deveria ser utilizado de forma construtiva e não como fonte de castigo.

Quem nunca almejou não cometer nenhum erro nas provas e, assim, obter o conceito máximo e ser visto como o melhor aluno da sala? Assim, ao receber o resultado de uma avaliação, o aluno busca tomar conhecimentos dos erros cometidos e não dos acertos feitos. No caso do sistema brasileiro de atribuição de notas, a ênfase no erro é bastante expressiva, uma vez que a nota final concedida é normalmente obtida ao se subtrair o valor dos erros cometidos da nota total do instrumento avaliativo. Logo, os erros na avaliação não são vistos como elementos capazes de impulsionar a ação educativa, mas sim como componentes reveladores de falhas na aprendizagem que devem ser banidas e os instrumentos de avaliação são, assim, objetos de punição.

Entretanto, não deveria ser o erro utilizado como fonte de reajuste do processo com vistas à melhoria da aprendizagem? Ao contrário do que ocorre no contexto escolar, ele deve servir de ponto de partida para o alcance do objetivo proposto. Para tal, compreendê-lo é o primeiro passo para superá-lo.

As formas tradicionais de avaliação levam os alunos a sempre buscarem agradar o professor, que ocupa um papel autoritário nessa relação. Na maioria das vezes, ele é o responsável não somente em elaborar as avaliações, mas também em corrigi-las. Neste caso, a ele é concedido o poder de escolher o conteúdo e as formas de avaliação e de correção que, dependendo dos alunos, poderão variar. Para muitos professores, a avaliação é um instrumento

utilizado de forma consciente para punir alguns e beneficiar outros em função de critérios como a disciplina ou indisciplina. No caso dos indisciplinados, elaboram-se questões com um nível de complexidade maior que o trabalhado em sala de aula e, para os disciplinados, uma maior flexibilidade na correção é utilizada para premiá-los pelo bom comportamento.

Vale também destacar que a escola tende a preparar o aprendiz mais para o exame do que para enfrentar situações reais da vida, problematizando-as de modo a tomar atitudes diante dessas questões. Esta característica é reflexo de uma sociedade competitiva na qual a atenção é dada à promoção. Consequentemente, desde o início da vida escolar, alunos, pais e professores esperam que os alunos obtenham êxito nas avaliações, uma vez que são os instrumentos avaliativos que lhes permitirão avançar para as etapas seguintes.

Para o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999, p.9):

> Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação."

Neste contexto na qual a avaliação é vista como o elemento capaz de selecionar os melhores, a ênfase é, na maioria das vezes, dada ao que ocorre em sala de aula, o que acarreta em uma educação que nem sempre visa ao desenvolvimento de características que capacitarão os alunos a viverem em uma sociedade complexa. Quando saem dos bancos escolares, os cidadãos reproduzem a avaliação à qual foram submetidos na vivência escolar, o que acarreta em uma sociedade na qual a preferência pelos chamados "melhores" é predominante. Aqueles que estudaram nas "melhores" escolas, fizeram os "melhores" cursos e que obtiveram as "melhores" notas, na maioria das vezes terão acesso a melhores oportunidades, principalmente as profissionais. Sendo assim, conforme nos aponta Perrenoud (1999, p.9), a avaliação é capaz de regular não somente as relações de autoridade e cooperação em sala de aula, mas também o trabalho, as relações entre a família e a escola ou entre os profissionais da educação.

Conforme apresentado anteriormente, o professor em muitos casos assume um papel autoritário na avaliação, uma vez que ela não é vista como uma oportunidade de diálogo no qual professor e aluno possuem a oportunidade de refletir sobre o papel que desempenham no contexto de ensino-aprendizagem. Para o educador e filósofo francês Barlow (2006, p. 14), a avaliação é um ato de comunicação e pode ser vista como um *feedback* dado pelo professor ao aluno, sendo o professor o produtor de uma mensagem de retorno em resposta a uma comunicação precedente de que o aluno é autor. Assim, o papel desempenhado pelo *feedback* na comunicação deveria ser o de melhorar a qualidade das trocas feitas entre professor e aluno.

Convém destacar que, ao se sentirem motivados a propor mudanças nas formas tradicionais de avaliar, muitos professores podem se deparar e levantar alguns questionamentos, tais como “Como não atribuir notas aos instrumentos avaliativos? ” e “Como não utilizar os instrumentos avaliativos adotados por todos os professores da escola na qual trabalho?”. Certamente, muitos dos que já se fizeram essas perguntas igualmente já pensaram nas consequências das mudanças, que não necessariamente seriam aceitas pelos outros professores, pelas instituições de ensino, pelos pais e, até mesmo, pelos próprios alunos.

Julgo que as principais causas para que a avaliação no contexto escolar não represente atualmente um processo de interação entre professor e aprendiz com o objetivo de realizar uma reflexão conjunta sobre o processo de ensino residem em dois aspectos: primeiramente, no fato de a palavra “avaliação” ser comumente tida como sinônimo dos instrumentos avaliativos tradicionais como provas, testes e trabalhos e; em segundo lugar, pela avaliação praticada na maioria das experiências de ensino-aprendizagem ter como único e exclusivo objetivo a obtenção de um resultado.

Sobre esse primeiro aspecto, a pesquisadora brasileira Léa Depresbiteris (1989, p.50) afirma que geralmente, quando se fala em avaliação, pensa-se em uma prova de papel e lápis. Avaliações com questões abertas e fechadas, dissertações, leitura e compreensão de textos são alguns exemplos de instrumentos avaliativos que fazem parte do cotidiano de qualquer professor e de qualquer aluno.

Durante muito tempo, principalmente em decorrência de estudos como os da Docimologia, a ênfase nas discussões e nas formações de educadores quando o assunto era a avaliação escolar centrava-se na busca pela elaboração de bons instrumentos avaliativos nos quais a objetividade deveria prevalecer. Todavia, o que se percebe é que, embora muito se tenha discutido e produzido acerca da ampla dimensão empreendida pela avaliação, ainda hoje a busca pelo aperfeiçoamento das técnicas dos instrumentos avaliativos é predominante nos grupos de discussão de professores e até de especialistas quando o assunto “avaliação” é colocado em pauta. Ora, não é objetivo aqui defender que tais discussões não devam ocorrer, mas sim apontar para a necessidade da disseminação do processo de reflexão, principalmente dos professores, acerca dos novos possíveis significados que o termo “avaliação” deve possuir no contexto educacional.

Se acreditamos que as provas tradicionais possuem pouca utilidade por representarem uma visão reducionista da avaliação, como propor mudanças e novas formas de conceber a palavra “avaliação” que levem em conta o ponto de vista tanto do professor quanto do aprendiz?

Primeiramente, abrindo espaço para que a sala de aula possa ser percebida pelos alunos como um espaço de troca de informações e de opiniões no qual o professor não assuma o papel de detentor do saber em um processo de avaliação unilateral. Por que não fazer de outras formas de coleta de dados acerca do desempenho dos alunos - tais como as discussões empreendidas entre professor e aluno e entre os próprios alunos - uma prática avaliativa recorrente e priorizada? Além dessas discussões, as próprias observações do professor e dos estudantes não poderiam ser estimuladas a serem compartilhadas utilizando diferentes linguagens, quer sejam elas verbais, corporais e até mesmo artísticas?

Outra forma de avaliação, em muitos casos presente no discurso de muitos e raramente praticada, é a autoavaliação, tanto aquela feita pelo aluno de sua aprendizagem, quanto do professor do seu ensino. Além da autoavaliação, Ribeiro (2011, p. 71), ainda aponta para a interação com os pares como uma forma de a responsabilidade da avaliação ser compartilhada entre o professor e os próprios alunos:

> Os alunos podem ser chamados a compartilhar dessa responsabilidade. Como? Por intermédio da interação com os pares, da participação ativa no processo de ensino/aprendizagem, da autoavaliação, da avaliação por pares. A produção de uma redação, por exemplo, pode ser trocada entre os alunos, para leitura, comentários e sugestões. Ao fazer isso, cada aluno contribui e recebe contribuições dos colegas, favorecendo a tomada de consciência quanto à necessidade de melhorias e ajudando na planificação de ações de superação.

Todavia, considero que nem sempre essas propostas de novas formas de avaliar poderiam ser bem aceitas, uma vez que na maioria das vezes não priorizam o resultado, mas sim o processo de ensino-aprendizagem. Conforme já exposto anteriormente, a avaliação é utilizada como instrumento para fundamentar uma decisão em diferentes esferas para determinar, por exemplo, se um aluno encontra-se apto ou não para prosseguir os estudos na série seguinte da qual se encontra ou para ingressar no ensino superior, como no caso dos vestibulares e do Enem (Exame Nacional de Ensino Médio). Sendo assim, aquilo que é considerado como elemento mais importante no processo avaliativo é o somatório de tudo o que foi visto ao longo do processo, o que gera a valorização das avaliações chamadas somativas ou certificativas.

É importante destacar que a avaliação é tradicionalmente classificada em três grupos, sendo a primeira intitulada “diagnóstica” ou “prognóstica”, a segunda, “formativa” e a terceira denominada “somativa” ou “certificativa”. A primeira, prognóstica ou diagnóstica, é aquela que antecede a ação de formação. Para Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 97), este tipo de avaliação tem como objetivo definir o ponto de entrada adequado de entrada de um aluno em

uma sequência da aprendizagem ao colocar em evidência seus aspectos fortes e fracos, aptidões, interesses, capacidades e competências. Ainda segundo esses autores (1983, p. 101), uma das consequências da não realização desta avaliação é inserir em um mesmo grupo alunos com níveis heterogêneos em relação ao conhecimento adquirido, provocando, assim, o desinteresse daqueles que já dominam além do ponto tido como de partida, bem como a frustração daqueles que se encontram abaixo deste ponto caso este tipo de avaliação não seja realizada de maneira satisfatória. Este tipo de avaliação também visa a evitar a detecção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos, o que permite determinar o modo de ensino mais adequado.

O segundo tipo de avaliação seria a formativa, realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O termo foi introduzido por Scriven em 1967 em um artigo sobre a avaliação dos meios de ensino para designar os processos de avaliação concebidos a fim de permitirem ajustes ao longo do desenvolvimento e da experimentação de um novo currículo, manual ou método de ensino. Posteriormente, nos trabalhos de Bloom, segundo Allal (1986, p.176), o termo "avaliação formativa" foi utilizado para designar a adaptação pedagógica realizada em função, tanto do progresso, quanto dos problemas de aprendizagem observados nos alunos. Seu principal objetivo é o de fornecer dados capazes de permitir adaptações a um programa ao longo de suas fases de desenvolvimento e de implantação. Para a pesquisadora francesa Allal (1986, p. 177), é necessário que esta forma de regulação ocorra necessariamente antes da decisão da nota final. Dessa forma, a avaliação formativa ocorre diariamente e pode ser feita, por exemplo, por meio da observação do aprendiz pelo professor, por meio da troca entre os aprendizes em vários momentos do desenvolvimento de uma atividade e discussões de toda a classe. Além destes, instrumentos avaliativos tradicionais como as provas escritas também podem ser utilizados neste tipo de avaliação. Sobre este tipo de avaliação, Hadji (2001, p. 20) afirma que:

> Uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Neste tipo de avaliação, os procedimentos são integrados às atividades de ensino-aprendizagem e, assim, passam a ser realizados com maior frequência por possibilitar as trocas regulares entre o aprendiz e o professor.

O terceiro tipo de avaliação de acordo com a classificação tradicional, denominada "somativa" ou "certificativa", ocorre no final de um processo educacional (bimestre, semestre, curso etc.) e propõe-se a realizar um balanço somatório de tudo aquilo visto no processo e a

determinar se os objetivos gerais previstos para o curso foram atingidos. Uma de suas principais características é a sua capacidade de não somente informar, mas também de situar e de classificar o aluno, tendo a perspectiva de conclusão em evidência por acontecer ao final de um processo educacional. Ela permite, ainda, a concessão - ou não - de um diploma ou de um certificado a partir dos resultados obtidos, geralmente validados e reconhecidos socialmente. Sendo assim e, conforme será exposto ao longo deste trabalho, esta avaliação é a mais valorizada atualmente pela sociedade em sua visão reducionista da avaliação no contexto escolar.

1.2.4 Por uma abordagem formativa da avaliação

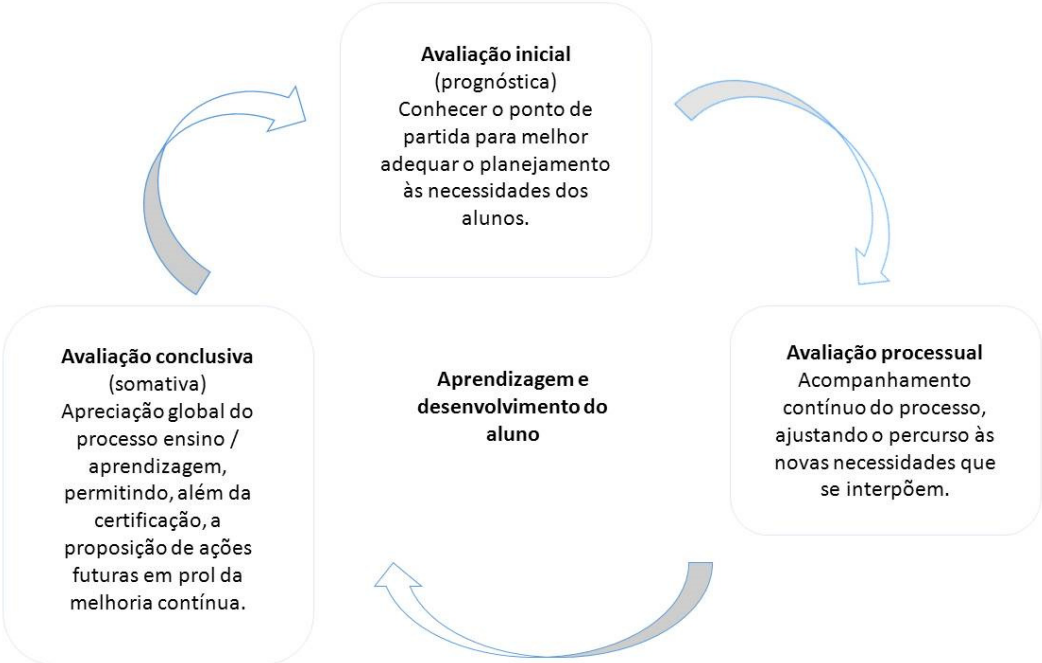
Entretanto, vale destacar que esta classificação tradicional dos três tipos de avaliação pode ser contestada, uma vez que somente o momento em que ela é realizada não é capaz de determinar seus objetivos. Na teoria, as funções formativa e somativa da avaliação são tidas como distantes uma da outra e, assim, vários autores recomendam a utilização de instrumentos diferentes, uma vez que as funções não necessariamente visam à coleta das mesmas informações e não levam às mesmas decisões. Todavia, as informações obtidas nas avaliações realizadas ao longo do processo não possuem relação com os resultados que se espera obter na avaliação somativa? Despertar no aprendiz a vontade de situar-se em relação aos outros a fim de criar a conscientização de suas lacunas não pode apresentar um caráter formativo? Todas as avaliações não são diagnósticas por identificarem características do aluno e fazerem m balanço de seus pontos fortes e fracos?

Concordo com autores como Allal (1986), Perrenoud (1999), Villas-Boas (2001), Ribeiro (2011), que argumentam que, independentemente do momento em que é proposta, toda avaliação deve ser organizada com o objetivo de regular a ação didática, permitindo que o aprendiz tenha oportunidade de desempenhar um papel mais ativo. Assim como eles, defendo a adoção de uma abordagem avaliativa eminentemente formativa, ainda mais que, segundo Perrenoud (1999, p. 18):

> A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da pvrofissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação.”

É importante acrescentar ainda, como faz Hadji (2001, p.19), que a “formatividade” de uma avaliação só é possível quando se sabe a serviço do que ela é colocada. Na figura abaixo

de Ribeiro (2011, p.77) é apresentada uma proposta de concepção ampliada da avaliação formativa como um processo contínuo:



Quadro 1: Concepção ampliada da avaliação formativa como um processo contínuo

Fonte: (RIBEIRO, 2011, p.77)

Todavia, apesar de muitos autores já terem sinalizado que a adoção de uma abordagem formativa da avaliação é o melhor caminho a ser seguido para que mudanças significativas ocorram na avaliação escolar, muitos são os obstáculos que precisam ser superados.

Hadji (2001, p. 22) elenca três dos obstáculos que dificultam a emergência de uma avaliação formativa. O primeiro diz respeito à existência de representações inibidoras, tais como a exigência de certificação e a necessidade de obtenção de notas por parte dos aprendizes, pais e direção escolar. Como a escola nada mais é que o reflexo de uma sociedade competitiva na qual certificados e diplomas possuem um valor expressivo, instrumentos avaliativos que não contemplem tais parâmetros podem talvez não serem bem aceitos pelos atores envolvidos no processo educativo. Ressalto que as representações dos próprios alunos poderão representar um obstáculo, visto que vivenciarão em sala de aula um contexto diferente daquele vivido fora dele.

O segundo desses obstáculos relaciona-se à pobreza atual dos saberes necessários para a efetivação de mudanças. Sobre este aspecto, ressalto que embora seja significativo o número de pesquisas e publicações existentes e as discussões acerca dessa temática tenham atraído cada vez mais a atenção de pesquisadores e professores, o que se percebe é que na maioria dessas

discussões há poucas contribuições práticas. Consequentemente, as contribuições teóricas advindas dos estudos científicos nem sempre são vistas pelos professores como passíveis de transposição didática em seu cotidiano de sala de aula.

O terceiro obstáculo apontado por Hadji diz respeito à preguiça ou ao medo dos professores em promover mudanças. A adoção de uma abordagem formativa da avaliação requer vontade de adaptação, principalmente do professor, uma vez que estas novas propostas acarretarão mudanças, sobretudo em sua forma de conceber o ensino, o que em muitos casos pode significar uma mudança completa de sua maneira de pensar e de agir em relação ao seu trabalho. Assim, mesmo que tenham a consciência clara da necessidade dessa mudança, muitos professores preferem permanecer acomodados e apresentar justificativas para a sua não realização, tais como o número elevado de alunos em sala e a falta de tempo.

Conforme é possível constatar, há um descontentamento geral com as práticas avaliativas correntes e, cabe a nós, professores e pesquisadores, buscar respostas e levantar perguntas a fim de propor melhorias a fim de que a avaliação possa ser tanto para o professor quanto para o aprendiz, um elemento que priorize o processo e não somente o resultado, proporcionando mudanças em todo contexto escolar e, consequentemente, na sociedade.

1.3 A avaliação de aprendizagem na Didática das Línguas Estrangeiras

1.3.1 Os três grandes períodos

De acordo com Spolsky (1978) apud Lussier e Turner (1995, p. 4), o desenvolvimento da avaliação na Didática das línguas estrangeiras pode ser dividido em três grandes períodos. O primeiro, intitulado “pré-científico”, corresponde às pesquisas e publicações surgidas até 1950; o segundo, denominado “psicométrico-estruturalista”, compreende as questões levantadas nos anos de 1950 a 1960 e já o terceiro, designado período “psicolinguístico-estruturalista” ou “integrativo-sociolinguístico”, corresponde ao desenvolvimento da noção ocorrido de 1960 a 1978. Além desses três, Lussier e Turner (1995, p. 4) acrescentam o período “comunicativo-metacognitivo” como aquele correspondente ao desenvolvimento da avaliação a partir da década de 1980.

Para esses autores, as características de cada um desses períodos não são exclusivas, uma vez que se sobrepõem no tempo e nas abordagens que os caracterizam. Além disso, é importante ressaltar que a análise do desenvolvimento da avaliação no ensino de línguas só pode ser feita a partir da compreensão do desenvolvimento da avaliação no contexto escolar e de sua relação com as teorias linguísticas predominantes em cada período.

A primeira fase do período pré-científico, que se estende até 1920, é caracterizada pelo início do desenvolvimento de testes de rendimento padronizados que possuíam o único objetivo de medir os conteúdos de aprendizagem em um contexto no qual a comparação do rendimento escolar dos aprendizes começava a se tornar uma necessidade social. Para Dias Sobrinho (2002, p.38-39), em boa parte do século XX o significado dado à avaliação correspondia à "ideia de técnica de elaboração de instrumentos para medir, classificar, selecionar e quantificar, com credibilidade e fidelidade, os rendimentos escolares dos estudantes individualmente". Em 1903, é publicada "An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements", primeira obra sobre a medida aplicada à educação, de autoria de Edward Lee Thorndike.

Na Didática das línguas estrangeiras, duas metodologias predominam a primeira fase do período pré-científico. A primeira é a de gramática-tradução, baseada no ensino das línguas clássicas e utilizada até o final do século XIX. Nessa metodologia, são privilegiados o conhecimento das regras de gramática e a tradução de textos, em sua maioria literários, sendo a língua materna (LM) amplamente empregada nos exercícios escritos predominantes. A avaliação empregada consistia em identificar os desvios relacionados ao código linguístico nos exercícios de tradução e de gramática propostos.

No início do século XX, a metodologia direta passa a vigorar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, provocando uma revolução na área por possuir características distintas daquela até então amplamente empregada. De acordo com o pesquisador francês Besse (1985, p. 31), sua principal originalidade reside no uso exclusivo da LE pelo professor desde a primeira aula. Outras características dessa metodologia são a prioridade dada à língua oral; o ensino e a avaliação dos sons, da transcrição fonética e da gramática indutiva; assim como a substituição da tradução pela referência direta aos objetos. Embora a competência oral fosse privilegiada, as avaliações eram feitas por meio de provas escritas nas quais o corretor não possuía critérios específicos para a atribuição de notas.

No período de 1940 a 1980, as metodologias audio-oral - desenvolvida nos Estados Unidos e inspirada em uma experiência didática realizada com militares da Segunda Guerra Mundial, e a estruturo-global–audio-visual (SGAV), desenvolvida na França a partir dos resultados de uma pesquisa estatística das palavras mais utilizadas pelos franceses em seus diálogos cotidianos - tiveram como influência os estudos behavioristas e de Skinner. As avaliações nessas metodologias consistiam em verificar a automatização, por parte do aprendiz, de estruturas, sobretudo as gramaticais. Para Bolton (1993), acreditava-se que não era possível avaliar diretamente o domínio da LE e, assim, era necessário medir elementos isolados a fim

de tirar conclusões sobre a aptidão dos aprendizes em utilizá-la em situações reais de comunicação.

A definição de língua proposta pelo estruturalismo taxonômico, no qual ela é tida como um sistema de estruturas, provocou mudanças no ensino e, consequentemente, na avaliação da LE. De acordo com Bolton (1993, p. 18), a ênfase era dada na avaliação da LE como sistema e não na aptidão do aprendiz em agir de forma adequada em determinas situações de comunicação, pois acreditava-se que o ato linguístico apropriado desenvolvia-se automaticamente à medida que o aprendiz dominava o sistema linguístico. Embora a língua materna não fosse mais empregada em sala de aula, nesta teoria linguística ela era objeto de comparação com a LE, uma vez que os erros cometidos pelos aprendizes eram considerados interferências da língua materna. Segundo Bolton (1993, p. 14), os especialistas da época acreditavam que a comparação feita de maneira científica da fonologia, da morfologia, da sintaxe e do léxico das duas línguas seria capaz de prever satisfatoriamente as dificuldades de aprendizagem e os erros.

Ao elaborarem os instrumentos avaliativos, os professores priorizavam os esquemas estruturais da LE que não possuíam equivalência de conteúdo, de forma ou de distribuição na língua materna do aprendiz. Dessa forma, a avaliação das LE era, de acordo com Lussier e Turner (1995, p. 11), reduzida às dimensões fonética, lexical e gramatical. Ditados, exercícios de pergunta-resposta assim como os estruturais eram amplamente utilizados pelos professores da época.

A taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo, na qual são estruturados hierarquicamente os processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento desejado e planejado, teve grande influência na formulação dos objetivos propostos de aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação possuía a finalidade de verificar se tais objetivos haviam sido atingidos. Dessa forma, a precisão e a objetividade passaram a ser almejadas no campo da avaliação. Influenciados por estudos da Psicologia, especialistas na área do ensino-aprendizagem de LE adaptaram as técnicas utilizadas, sobretudo na área de psicometria, nas avaliações propostas.

Nessa época, são propostas as definições dos termos “exame” e “teste”. Enquanto o primeiro refere-se a um instrumento de medida pontual, ou seja, utilizado em um dado momento de determinada experiência de ensino-aprendizagem, um teste é tido como um instrumento avaliativo padronizado aplicado a um maior número de indivíduos cujo objetivo é o de comparar os resultados com fins classificatórios.

A partir de 1960, os estudos acerca da avaliação aumentam, mas o conceito permanece restrito e ligado à medida. No âmbito das LE, são colocadas em dúvida as teorias da aprendizagem presentes no método áudio-oral e pesquisadores como Carroll (1964) afirmam ser necessário aproximar-se das teorias em desenvolvimento na época como as da Psicolinguística.

Em 1961, é publicada por Lado a primeira obra[3] que assinala não somente que a avaliação das habilidades linguísticas (*savoir-lire, savoir-écrire, savoir-écouter* e *savoir-parler*) deveria ser feita de forma integrada, mas também que era imprescindível medir a compreensão intercultural dos aprendizes. Na obra, há exemplos de questões a serem utilizadas para avaliar a pronúncia, o emprego dos elementos da língua, regras gramaticais e o conhecimento de expressões idiomáticas. Para avaliar as compreensões oral e escrita, por exemplo, Lado rejeita o uso de textos autênticos por acreditar que neste tipo de texto seriam testados fatores que vão além da língua, tais como a memória.

Para Mothe (1975, p. 31), Lado enfatizou neste trabalho a relação de subordinação que liga a testagem à aprendizagem, com exceção de dois aspectos: a estratégia da testagem poderia ser diferente daquela da aprendizagem e há de fato interação entre os dois, uma vez que os resultados obtidos em um teste diagnóstico reagem sobre a aprendizagem ao modificar o comportamento tanto do professor quanto dos aprendizes.

No mesmo ano, é publicada uma obra por Carroll[4], no qual ele igualmente questiona o significado de "conhecer uma língua". Para este especialista, era necessário conceder maior importância à produção de mensagens e às avaliações que apresentassem os elementos da língua em produções linguísticas reais.

Um congresso realizado em 1967 na Universidade de Michigan teve como objetivo discutir questões ligadas à avaliação em LE e contou com a participação de pesquisadores de diferentes nacionalidades. Nas resoluções do congresso, John Upshur, coordenador do evento, apresenta os questionamentos levantados pelos participantes, dentre os quais destaco a insuficiência das avaliações propostas até então por priorizarem elementos isolados da língua.

Ainda nesse congresso, Valette aponta que uma das dificuldades reside no fato de não ser previsto nos programas objetivos de aprendizagem intermediários que pudessem ser

---

[3] LADO, R. Language testing: **the construction and use of foreign language tests**. Londres: Longman, 1961.

[4] CARROLL, J.B. **Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students**. New York: McGraw Hill, 1961.

observáveis e mensurados. As avaliações previstas até então compreendiam o conteúdo de sequências mais longas.

1.3.2 A década de 1970

A década de 1970 é marcada por diversas mudanças no âmbito da didática das LE. Estudos como os de Richterich (1972) afirmam ser primordial conhecer as necessidades do aprendiz, que passa a ocupar o papel central no processo de ensino-aprendizagem. O valor pedagógico da avaliação é reconhecido de maneira mais formal. Busca-se a elaboração de instrumentos capazes de medir a habilidade em situações reais de comunicação, ou seja, que avaliem globalmente o desempenho dos aprendizes. Todavia, essa tarefa apresenta-se desde o início ser bem mais complexa se comparada à elaboração dos instrumentos até então predominantes que visavam medir elementos isolados da língua.

Seguindo esta reflexão, era necessário, no momento da elaboração das avaliações, ter uma definição precisa dos objetivos de aprendizagem e aplicar uma pedagogia baseada no desenvolvimento das habilidades para a comunicação. Mothe (1975, p. 32-33) apresenta cinco princípios que deveriam ser seguidos pelos professores e especialistas. O primeiro diz respeito a evitar que a tradução seja solicitada como tarefa explícita, com questões que apresentem enunciados como "traduza as frases a seguir". Todavia, o autor afirma que, caso necessário, a língua materna deveria ser empregada nos enunciados das questões a fim de permitir a compreensão, por todos os aprendizes, do que estava sendo solicitado. O princípio seguinte relaciona-se com a não utilização de uma terminologia metalinguística nos enunciados das questões, uma vez que o que deveria ser avaliado era o conhecimento da língua e não, sobre a língua.

O terceiro dos cinco conceitos aponta para a sugestão de não considerar errado o desvio da norma culta da língua quando esses desvios refletirem o registro da língua oral empregado pelos falantes nativos. Já o quarto conceito demonstra que, assim como no ensino, era necessário levar em consideração as diferenças entre as línguas falada e a escrita nas avaliações. O quinto e último conceito refere-se ao fato de não exigir que os aprendizes demonstrassem desempenhos que até mesmo nativos na língua estudada não eram capazes de produzir. Para isso, sempre que possível, o instrumento avaliativo deveria ser previamente aplicado a falantes nativos de idade e de nível cultural próximos dos aprendizes. Todavia, este princípio apresentava alguns desafios, como a nem sempre disponibilidade de falantes nativos para

participarem dos pré-testes, principalmente quando se tratava de avaliações elaboradas por professores para pequenos grupos de aprendizes.

Em 1975, quatorze anos após a aparição da obra de Lado, é publicado por Harris um novo guia[5] visando apresentar discussões sobre o tema. Para Lussier e Turner (1995, p. 27), embora a existência de um vocabulário adaptado aos novos conceitos, os exemplos apresentados ainda encontravam-se descontextualizados e focados na avaliação de um único enunciado ou de uma ou de poucas frases.

Uma nova escala de apreciação é elaborada. No lugar das apreciações *passable/bon/aisé/bilingue*, são introduzidos os seguintes níveis: 1 (elementar), 2 (habilidades de trabalho limitadas), 3 (trabalho profissional mínimo), 4 (trabalho profissional ideal) e 5 (habilidade comparável a um nativo). Os critérios de desempenho eram a pronúncia e a gramática.

1.3.3 A avaliação de aprendizagem na abordagem comunicativa e na perspectiva acional

No final dos anos 1970, a língua começa a ser vista não mais como um código linguístico a ser aprendido ou manipulado, mas um ato social de comunicação. A abordagem comunicativa surgida nos anos 1980 provocou diversas mudanças, dentre as quais a focalização do processo de ensino-aprendizagem nas competências do aprendiz. Desta forma, por ocupar o papel principal nesse processo, passou-se a priorizar os seus objetivos e, consequentemente, a avaliação adquire novas características, como a necessidade de acontecer ao longo de todo o processo e de estar vinculada aos objetivos do aprendiz.

A elaboração do *niveau seuil* e as mudanças decorrentes da metodologia centrada no aprendiz impulsionaram a reflexão pedagógica acerca da apreciação feita pelo aprendiz de seu progresso e de seus resultados. As questões acerca da avaliação foram pouco a pouco conquistando espaço na reflexão didática, em parte devido à implementação da autoaprendizagem e dos processos de autoavaliação, que constituem etapas indispensáveis para a verificação do grau de alcance dos conhecimentos pelo aprendiz.

Segundo Cuq e Gruca (2005, p. 210), a avaliação tornou-se ao longo da década de 1990 uma das maiores preocupações no âmbito da Didática das Línguas Estrangeiras e, particularmente, na área de FLE. Para estes autores, isto foi decorrente das significativas transformações ocorridas em diferentes aspectos da avaliação, tais como sua metodologia e suas práticas.

---

[5] HARRIS, D.P. **Testing English as a Second Language**. New York: Mc, 1975.

É importante destacar que atualmente o contexto de ensino-aprendizagem e, consequentemente, o da avaliação de línguas estrangeiras, é marcado principalmente pelas orientações advindas do *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*[6] (CECR). Este documento, publicado em 2001, é fruto de um extenso trabalho iniciado no simpósio intitulado *Transparence et cohérence dans l´apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification*[7], realizado na Suiça em 1991. De acordo com Cuq e Gruca (2009, p. 205) neste simpósio foi estabelecido que o Conselho da Europa seria responsável pela análise dos sistemas educativos de diferentes países a fim de implementar uma ferramenta comum para a descrição do ensino e da aprendizagem de línguas em todos os níveis.

O Conselho da Europa foi criado em 1949 e seu principal objetivo é promover a aprendizagem de LE, incentivando o plurilinguismo e o pluriculturalismo. Atualmente, conta com mais de quarenta e cinco membros e tem buscado incentivar todos os europeus a atingirem um certo nível de capacidade comunicativa em, no mínimo, três línguas faladas no continente europeu.

Nas análises realizadas pelos especialistas responsáveis pela elaboração do CECR, constatou-se significativas diferenças não apenas nos sistemas europeus de ensino, mas também nas certificações em línguas estrangeiras, uma vez que os níveis apresentados em diplomas tais como o DELF[8] e o DELE[9], nem sempre eram condizentes entre si. Em um contexto no qual a crescente integração política, econômica, social e cultural entre os países europeus estimulava a crescente mobilidade pessoal e profissional, era necessário um documento de referência que permitisse a implementação de programas de línguas coerentes e transparentes.

Logo, ao longo dos dez anos de sua elaboração, especialistas de diferentes países europeus realizaram um trabalho em conjunto a fim de não somente definirem níveis de competência que permitissem a mensuração do progresso do aprendiz em cada etapa da aprendizagem, mas também estabelecerem princípios e práticas no âmbito da aprendizagem, do ensino e da avaliação de línguas.

O CECR é um documento a ser utilizado não apenas pelos aprendizes, mas também por todos os envolvidos no processo educacional, como os professores e os responsáveis pela elaboração de programas. A valorização do plurilinguismo é uma de suas premissas norteadoras, já que as exigências referentes ao ensino-aprendizagem de línguas também foram

---

[6] Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
[7] Transparência e coerência na aprendizagem de línguas na Europa: objetivos, avaliação, certificação.
[8] Diploma de Estudos em Língua Francesa
[9] Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira

modificadas em função das transformações que fizeram com que, entre outros aspectos, as barreiras físicas entre os países fossem transpostas. Se antes a aprendizagem de línguas era pautada pela busca pelo "domínio" ou pela "fluência" de outros idiomas, ou seja, pela maior semelhança possível com o modelo do falante nativo considerado como o ideal, a ênfase atualmente passa a ser no desenvolvimento de um repertório linguajeiro com vistas não apenas ao aperfeiçoamento de uma competência plurilíngue e pluricultural dotada de uma estreita relação entre língua e cultura, mas também ao incentivo ao acesso a uma herança cultural entre os países.

É importante salientar que o CECR não é um documento prescritivo no qual são apresentadas regras a serem seguidas, pois as orientações e os questionamentos nele presentes têm o objetivo de promover a reflexão de seus usuários para que as especificidades de cada situação de ensino-aprendizagem possam ser levadas em consideração. Embora o contexto utilizado como base para a sua elaboração tenha sido o europeu, as orientações contidas neste documento abrangem outros cenários, como é o caso do Brasil, um país de dimensões continentais no qual o ensino de línguas estrangeiras tem se mostrado, na maioria das vezes, deficiente.

A perspectiva privilegiada é a de tipo acional, que considera tanto os usuários quanto os aprendizes de uma língua atores sociais que realizam tarefas, não necessariamente linguajeiras, em circunstâncias e ambientes determinados. Nesta perspectiva, de acordo com Rosen (2007, p. 18), o nível de competência de um aprendiz passa a ser definido em função do número de tarefas que ele é capaz de realizar corretamente. O conceito de tarefa é definido como toda ação detentora de uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo a fim de atingir um determinado resultado na resolução de um problema, no cumprimento de uma obrigação ou na realização de um objetivo.

Segundo Albuquerque-Costa (2013, p. 44), dois são os aspectos retomados acerca das questões sobre avaliação em língua estrangeira após a publicação do CECR: enquanto o primeiro refere-se à definição de um quadro de referência de seis níveis de competências a serem desenvolvidas para o aprendizado de línguas, o segundo relaciona-se de forma direta com a avaliação ao indicar modalidades que permitem avaliar.

O nono capítulo do CECR é totalmente dedicado à avaliação. Para Tagliante (2005, p. 4), a obra apresenta, de um lado, a avaliação como auxílio à aprendizagem e um instrumento de apreciação (avaliação quantitativa) e, de outro lado, como um instrumento de medida (avaliação quantitativa). Já no início do capítulo, o conceito é definido como a avaliação da

proficiência do utilizados da língua, sendo o significado atribuído mais amplo que o emprego de instrumentos avaliativos.

A última parte deste capítulo é dedicada não somente à apresentação, mas também à definição de vinte e seis tipos de avaliação. Por exemplo, os dois primeiros definidos são a avaliação "do conhecimento (ou do nível)" e a da "capacidade". A primeira destas avaliações pode ser entendida como aquela referente ao alcance dos objetivos específicos, sendo, assim, centrada no conteúdo visto na formação linguística ao longo de uma semana ou um mês, por exemplo. Já o segundo tipo diz respeito à avaliação daquilo que podemos fazer ou daquilo que sabemos em relação a sua aplicabilidade no mundo real, ou seja, centralizada na utilização em uma situação concreta. Enquanto o interesse dos professores é, na maioria das vezes, pelo primeiro tipo de avaliação, a tendência é que a atenção dos empregados, da administração escolar e dos adultos seja mais pela avaliação da capacidade, uma vez que está relacionada ao produto, ou seja, àquilo que o aprendiz é efetivamente capaz de realizar.

Desde a sua publicação, os programas e os manuais de língua, bem como as avaliações certificativas são elaboradas a partir das orientações presentes no CECR, o que torna essencial que a reflexão acerca deste documento esteja presente na formação profissional tanto de futuros quanto de professores já experientes no ensino de LE.

Outro documento elaborado pelo Conselho da Europa é o Portfólio Europeu das Línguas (PEL), que tem como um dos objetivos a melhoria na qualidade da aprendizagem e da competência de autoavaliação. Apesar de adotar a mesma abordagem, diferencia-se do CECR por seu público-alvo, composto por aprendizes. O PEL objetiva permitir que seus usuários avaliem suas competências, além de valorizarem suas experiências de uso e de descoberta das línguas e de culturas. Ele é estruturado em três partes: o passaporte de línguas, a biografia linguajeira e o dossiê. Ao incentivarem a participação do aprendiz de maneira ativa e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem, os PEL permitem que ele se torne ator não somente de sua aprendizagem, mas também de sua avaliação.

Embora seja evidente o desenvolvimento, ao longo dos anos, da reflexão acerca das questões ligadas à avaliação de aprendizagem de LE com o objetivo de torná-la uma forma efetiva de guiar o processo de ensino-aprendizagem rumo ao alcance dos objetivos estabelecidos, muitos são ainda os questionamentos levantados por professores-pesquisadores e aprendizes que se deparam com muitos desafios, tais como a permanência de representações que evidenciam o seu caráter autoritário e classificatório.

Diante desta realidade, o estudo das representações da avaliação de aprendizagem mostra-se relevante por - dentre outros aspectos a serem discutidos no próximo capítulo -, permitir o desenvolvimento de ajustes favoráveis e necessários para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, bem como na planificação de políticas de educaçãoo linguística e na promoção da aprendizagem de línguas. Além deste aspecto, Castellotti e Moore (2002, p.7) apontam que as representações, no âmbito da Didática das Línguas Estrangeiras, são consideradas fundamentais e cada vez mais presentes não apenas nos estudos das línguas, mas também de sua apropriação e de sua transmissão.

2 As representações sociais: uma noção transdisciplinar e multifacetada

A observação das representações sociais é, com efeito, algo fácil em muitas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais.
(JODELET, 1989, p. 48)

2.1 De Émile Durkheim a Serge Moscovici

O termo "representações sociais" foi cunhado por Serge Moscovici, - psicólogo social romeno radicado na França - em sua pesquisa de Doutorado intitulada *La psychanalyse, son image et son public*. Neste trabalho, publicado inicialmente em 1961 e republicado em 1976, Moscovici teve como objetivos analisar as diferentes formas de representação da psicanálise mantidas pela população parisiense, investigando as concepções leigas da ciência, ou seja, o limite entre ciência e pensamento leigo. Para tanto, o pesquisador coletou os dados de seu trabalho tanto por meio de entrevistas feitas a parisienses que utilizavam o metrô como meio de transporte, bem como de artigos publicados pela imprensa francesa entre os anos de 1952 e 1956.

Nesta obra, são apresentados e elaborados não somente temas centrais, mas também ideias acerca da teoria das representações sociais. Por discutir esta teoria tendo como contexto um estudo específico de pesquisa, é considerada uma publicação na qual as questões levantadas assumem um sentido concreto. Desde então, esta teoria difundiu-se em todo o mundo e é considerada aquela mais duradoura na psicologia social.

É consenso entre os estudiosos nessa área que a noção de representação é complexa. O próprio Moscovici, em sua obra (1976, p.39) afirma que "se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é". Para o pesquisador, algumas razões para que a

compreensão do conceito seja laboriosa são de origem histórica, marcado pela influência de áreas como a sociologia, a antropologia e a psicologia.

No âmbito da sociologia, o conceito de representação foi trabalhado primeiramente por Émile Durkheim (1858-1917), que o define como categorias de pensamentos por meio das quais uma sociedade elabora e expressa sua realidade. Neste contexto, a unidade de base é o grupo social regido pela consciência coletiva que, segundo o pesquisador, pode ser interpretada como uma espécie de sistema responsável por impor ao indivíduo maneiras de pensar e de agir, materializando-se por meio das regras sociais, morais, jurídicas e políticas nas instituições sociais. Para o sociólogo, as representações coletivas são exteriores ao indivíduo, detentoras de um poder coercitivo sobre as consciências individuais e, embora conservem a marca da realidade social na qual se originam, reproduzem-se e podem ter como causas outras representações e não somente a estrutura social. Além disso, essas representações são concebidas como homogêneas e seu objetivo seria não somente o de preservar a relação entre os indivíduos, como também o de prepará-los para agir de maneira uniforme ao longo de diferentes gerações.

Durkheim faz uma diferenciação clara entre representações individuais e coletivas ao considerar as primeiras menos importante em decorrência de sua menor durabilidade quando comparadas às segundas, tidas como essenciais para a compreensão das maneiras que a sociedade representa a si mesma quanto o mundo a sua volta. Enquanto as representações individuais pertenciam ao domínio da psicologia, as coletivas relacionavam-se ao âmbito da sociologia e não poderiam ser reduzidas às primeiras.

É importante ressaltar que a dicotomia dos fenômenos individuais *versus* os coletivos foi uma tendência entre a maioria dos teóricos anteriores à Segunda Guerra Mundial, época na qual Durkheim desenvolveu seus estudos. Segundo Farr (2012, p.30), o principal motivo para essa distinção era a crença de que as leis que explicavam os fenômenos coletivos diferenciavam-se daquelas que deslindavam os fenômenos no nível do indivíduo.

Wilhelm Wundt - médico, filósofo e psicólogo de origem alemã ao qual se atribui o título de fundador da psicologia como ciência experimental – fez a distinção entre a psicologia fisiológica, vista como individual, e a *Volkerpsychologie*, que em termos gerais referia-se à cultura e aos fenômenos mentais considerados como coletivos tais como a linguagem, o mito, a mágica e a religião. Para Wundt, esses fenômenos poderiam somente ser compreendidos quando o coletivo fosse analisado por serem considerados manifestações externas da mente e produtos da sociedade. Uma língua ou uma religião, por exemplo, não são passíveis de invenção

por um único indivíduo, o que justifica para o pesquisador considerar os fenômenos coletivos como um produto de um povo (volk). Entretanto, enquanto Durkheim julgava a independência da sociologia da psicologia, Wundt considerava a existência de uma relação entre a psicologia social e a fisiológica.

Já a dicotomia proposta por Gustave Le Bon incidia sobre as diferenças entre a racionalidade do indivíduo com a irracionalidade das massas. Segundo este psicólogo social, os líderes detinham um poder de persuasão das massas em decorrência de uma influência hipnótica que exerciam, o que o fez levantar a hipótese de que os indivíduos se comportavam de formas diferentes quando estavam a sós de quando se encontravam juntamente com outros. Por conceber o coletivo como uma multidão de indivíduos, Le Bon é considerado o principal responsável pela individualização da psicologia social, tendo sido pioneiro na realização de um programa de pesquisa em psicologia social experimental e influenciado de maneira significativa o desenvolvimento do pensamento de Sigmund Freud, autor da teoria cuja propagação foi o assunto abordado no trabalho inicial de Moscovici.

Ao contrário de Le Bon, Sigmund Freud não compartilhava a ideia da influência hipnótica exercida pelos líderes na multidão, pois para o fundador da psicanálise, a identificação comum ao líder era a causa para que os indivíduos pertencentes à massa relacionarem-se uns com os outros. De acordo com Kaës (1989, p. 89-90), o conceito de representação na psicanálise compreendia três dimensões, designadas por meio dos seguintes termos: *die Vorstellung*, *die Darstellung* e *der Vorstellung repräsentanz*. A primeira referia-se a um conteúdo e a um processo da atividade de pensamento cuja forma verbal correspondente pode deter um valor intransitivo, transitivo ou reflexivo. Em cada um desses valores, a representação pressupõe ou realiza um efeito duplo: o de objetivação e o de subjetividade. A segunda dimensão dizia respeito à figuração visual de um objeto ou da apresentação de um sujeito a outro sujeito, uma vez que é exercido certo efeito, como os de dominação, de sedução e de repulsão, quando um indivíduo é apresentado a outro. Já a terceira dimensão relacionava-se à delegação de um elemento de um conjunto sobre outro.

Freud interessou-se tanto pela cultura quanto pelas formas de influência social, articulando esses dois campos. Ele considerava que, apesar de os sonhos serem pessoais, o seu conteúdo era reflexo do meio cultural do indivíduo, ou seja, das representações coletivas. Ao direcionar sua teoria da mente - centrada no individual - para uma direção social, Sigmund Freud buscou explicar os tipos de fenômenos de massa e desenvolveu, assim, uma teoria social da mente humana. Moscovici (1989, p. 74) também aponta outros estudos realizados pelo

criador da psicanálise que evidenciam a força das representações, tais como o da paralisia histérica e as teorias sexuais infantis.

A dicotomia estabelecida pelo sociólogo Alfred Schutz repousava nos termos "experiência" e "conhecimento". Enquanto o primeiro referia-se a algo que poderia ser comum a vários indivíduos, o segundo era fruto da experiência própria de cada indivíduo e, segundo Minayo (2012, p.79), era subjetiva e funcionava como um esquema de referência individual. Como cada sujeito possui uma história de vida que lhe permite atribuir diferentes graus de relevância para temas, aspectos ou situações, o senso comum desempenharia um papel de grande importância por permitir que cada um – enquanto ator social – detivesse sua própria definição da situação. É importante destacar que, para Schutz, o termo "senso comum" referia-se às representações sociais do cotidiano compostas por conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações interpretadas a partir do cotidiano.

No âmbito da antropologia, vários autores abordam a questão das representações. Destacamos, primeiramente, Dan Sperber, para quem as representações distinguem-se em "mentais" ou "públicas" (SPERBER, 1989, p. 115). Enquanto a primeira existe no interior de cada indivíduo, tais como uma hipótese e uma lembrança, a segunda refere-se a algo existente no ambiente no qual os indivíduos estão inseridos, como um texto e um discurso direcionados a um determinado número de pessoas. Se em determinado grupo social, uma representação mental é divulgada por um indivíduo, essa representação torna-se pública e, consequentemente mental, já que essa divulgação acarreta na construção - por outrem - de outra representação mental de conteúdo semelhante à inicial. As representações difundidas de forma repetida a um grande número de sujeitos e que permanecem em determinada sociedade por um longo período tornam-se mentais para todos os integrantes do grupo, o que as caracteriza não mais como públicas, mas sim coletivas.

Segundo Bonardi e Roussiau (1999, p. 14), as primeiras descrições dos sistemas de representação coletivas nas sociedades tradicionais foram realizadas pelos antropólogos franceses Marcel Mauss e Claude Lévi-Strauss. Para Mauss, as representações coletivas fazem parte tanto do abstrato - por pertencerem a uma entidade intitulada sociedade e de mecanismos psicológicos individuais - bem como do concreto, uma vez que permitem analisar características passíveis de observação, tais como os comportamentos e os hábitos. Já Lévi-Strauss afirma que, pelo fato de o psiquismo individual ser uma estrutura mais elementar que a consciência coletiva, o estudo das representações coletivas somente é possível a partir das

representações individuais, uma vez que estas não somente condicionam, mas também propiciam a emergência das representações coletivas.

Acerca dessa importância do estudo das representações individuais para a compreensão das coletivas, é importante destacar a posição assumida por Floyd Henry Allport, para quem não era válida a oposição feita por outros pesquisadores entre o individual e o coletivo. Segundo Allport, a psicologia social era essencialmente uma psicologia dos indivíduos, não sendo necessário, assim, mudar o modelo quando se passasse do nível individual ao coletivo, já que o modelo do indivíduo mostrava-se suficiente para explicar os fenômenos coletivos.

É importante ressaltar que Moscovici atribui a Durkheim a concepção do conceito de representação coletiva (MOSCOVICI, 1989, pg.64) pelo fato de este sociólogo ter sido o responsável tanto pela consolidação da área de abrangência das representações, bem como pelo reconhecimento de que elas eram capazes de explicar diferentes tipos de fenômenos na sociedade. Conforme apontado anteriormente, para Durkheim as representações coletivas originavam as individuais e possuíam como principais características a homogeneidade, o seu compartilhamento por todos os membros de determinada sociedade, bem como sua perpetuidade. Os indivíduos estariam sujeitos às regras das representações dominantes da sociedade na qual estavam inseridos, o que refletiria nos seus pensamentos e sentimentos.

Ao propor a separação radical entre as representações individuais e as coletivas, o sociólogo demonstrava igualmente seu interesse em estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma, preconizando que, enquanto as representações coletivas formariam o objeto da sociologia, as individuais deveriam vincular-se à psicologia.

Embora Moscovici afirme que os estudos de Durkheim tenham exercido grande influência na concepção de sua teoria, o psicólogo social aponta algumas razões que o fizeram discordar das proposições de Émile Durkheim. Primeiramente, ele rejeita a dicotomia do indivíduo e do coletivo por considerá-la lentes deformadoras que impedem a visão de fenômenos reais em toda a sua amplitude e significado. Influenciado pela corrente de pensamento sociopsicológico, sobretudo pela teoria de Wilhelm Wundt, voltada à análise social dos produtos da atividade humana, como mitos, costumes e pensamento humano -, Moscovici defende a inclusão no referencial explanatório tanto de conceitos psicológicos como sociológicos para a compreensão dos fenômenos sociais. Sob esta ótica, este autor procura estabelecer uma ciência na qual os dois tipos de conceitos se intercruzam, o que o levou a ir de encontro a psicólogos e sociólogos da época que consideravam o psicológico e o social como categorias exclusivas.

Se de um lado, a sociologia de Durkheim era orientada para tudo aquilo capaz de manter as sociedades coesas, promovendo a integração e a conservação do todo social, a psicologia social de Moscovici tem, por outro lado, como foco as questões referentes às mudanças que ocorrem na sociedade. Para o sociólogo (MOSCOVICI, 1989, p. 81), estas mudanças eram decorrentes, sobretudo, da revolução instaurada pelos meios de comunicação de massa e pela difusão dos saberes científicos e técnicos, que agiriam tanto na transformação das formas de pensamento, bem como na criação de novos conteúdos.

Moscovici considera que as mudanças por ele apresentadas em relação ao termo justificam-se pela necessidade de compreensão não mais da tradição - principal característica das sociedades primitivas -, mas sim das inovações às quais as sociedades modernas estavam expostas continuamente. Desta forma, enquanto o estudo do conceito de representações coletivas era mais apropriado em um contexto de sociedades menos complexas, o de representações sociais justificava-se pelo pluralismo e pela complexidade das sociedades modernas.

As representações sociais funcionariam como uma ponte entre os mundos individual e social, uma vez que quando algo é representado, os indivíduos não apenas trazem à tona suas próprias ideias ou imagens, mas também é suscitado um produto elaborado progressivamente em diversos lugares segundo regras variadas. Segundo Moscovici (1989, p. 83), as representações sociais substituem os mitos, as legendas e as formas mentais correntes nas sociedades tradicionais. Além disso, elas são caracterizadas como sociais não apenas em função de seu objeto comum ou pelo fato de serem compartilhadas, mas também por serem o produto de uma divisão do trabalho que lhes garante certa autonomia.

Gerard Duveen, na introdução da obra de Moscovici intitulada “Representações sociais: investigações em psicologia social”, afirma que:

> O fenômeno das representações está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. E é para dar uma explicação dessa ligação que Moscovici sugeriu que as representações sociais são a forma de criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente. Ao apresentar sua teoria de representações sociais, Moscovici, muitas vezes, traçou esse contraste, e sugeriu, às vezes, que esta foi a razão principal de preferir o termo “social, ao termo “coletivo” de Durkheim. (MOSCOVICI, 2012, p. 16)

Moscovici justifica a utilização do termo “social” pela necessidade de se enfatizar a qualidade dinâmica das representações, ao contrário do caráter fixo e estável presente na teoria de Durkheim. Para o psicólogo brasileiro Sá (1996, p.45), enquanto as representações coletivas

eram tidas como entidades explicativas nelas mesmas, as representações sociais são vistas como fenômenos que devem ser eles próprios explicados, cabendo à teoria propor uma estrutura hipotética e um modelo de relações dinâmicas consideradas compatíveis com as características sistematicamente evidenciadas do fenômeno. Sendo assim, a construção desses fenômenos torna-se o elemento central de discussão na teoria das representações sociais de Serge Moscovici.

2.1.1 A teoria das representações sociais

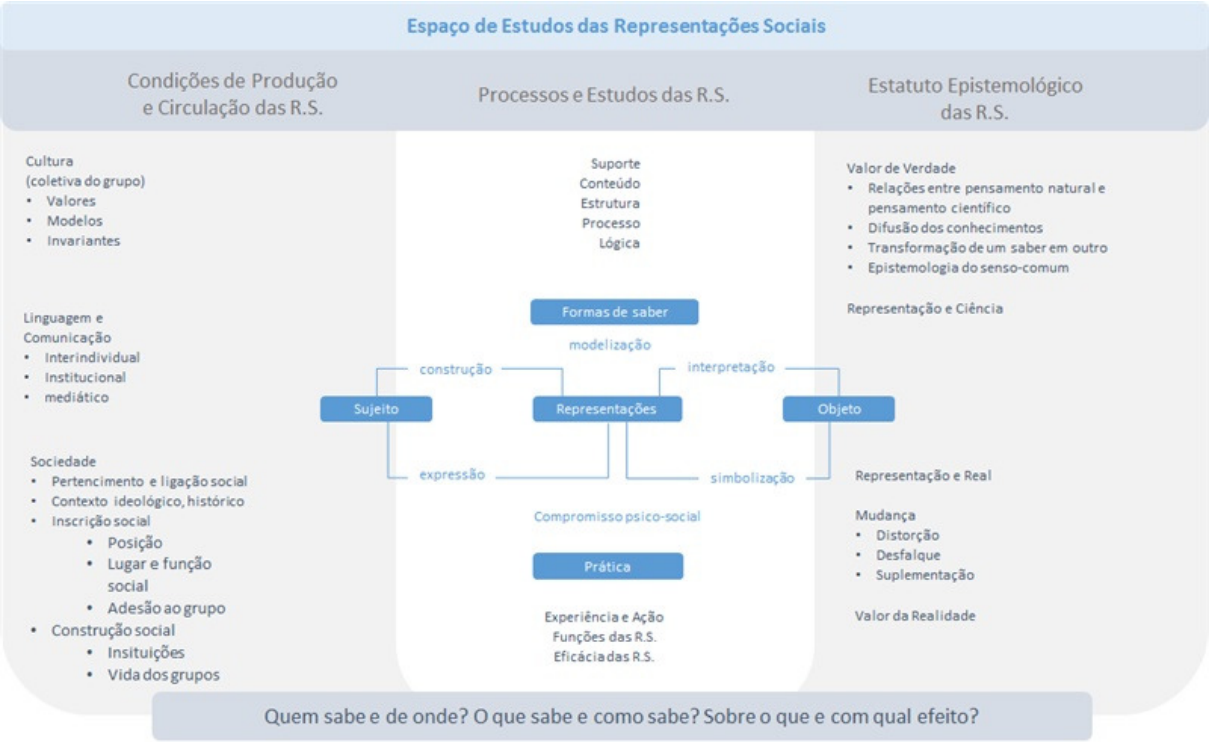
Todo pesquisador, ao iniciar seus estudos acerca de determinado assunto, geralmente estabelece como uma de suas primeiras atividades a busca pelas noções apresentadas, primeiramente, pelos criadores do termo, e, em seguida, por outros teóricos que posteriormente realizaram trabalhos acerca do objeto de estudo em questão. Ao começar a pesquisa sobre a teoria das representações sociais, o pesquisador, todavia, depara-se com uma noção abrangente cujo próprio autor resistiu a apresentar uma definição precisa. Para Sá (1996, p.30), esta resistência é fruto da percepção de Moscovici de que a elaboração de uma definição acurada resultaria na redução do alcance conceitual da teoria.

Esta inexistência de um significado preciso, a ausência do estabelecimento de relações simples entre suas proposições e a impossibilidade de formular hipóteses passíveis de verificação foram algumas das críticas feitas, por exemplo, à teoria proposta por Moscovici. Entretanto, embora a existência de tais críticas, a maioria dos trabalhos acerca das representações realizados por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento tem sido conduzida à luz desta teoria - identificada por Sá (1996) como a *Grande Teoria*.

As representações sociais fazem parte do cotidiano dos indivíduos e, de acordo com a psicóloga social francesa Denise Jodelet (1989, p.31), sua existência é resultado da necessidade do ser humano de se ajustar, dominar física e intelectualmente, bem como identificar e resolver os problemas existentes no mundo a sua volta. Para a autora, as representações são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 1989, p.36). Ainda segundo Jodelet, embora esta forma de conhecimento se diferencie, dentre outros, do conhecimento científico, o estudo desses sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros indivíduos é de expressiva relevância em virtude de sua importância na vida social, bem como de sua contribuição para a compreensão dos processos cognitivos e as interações sociais. Além disso, uma vez que todas as interações humanas - sejam

elas entre duas pessoas ou entre dois grupos - pressupõem representações, o seu estudo representa igualmente uma maneira de compreender a dinâmica de determinado grupo ou sociedade.

No quadro 2, Jodelet busca sintetizar as problemáticas e as bases de desenvolvimento para o estudo das representações sociais.



Quadro 2: Espaço de estudos das representações sociais

Fonte: JODELET (1989, p. 44)

Para o também psicólogo social Jean-Claude Abric (1989, p. 188), as representações referem-se ao produto e ao processo de uma atividade mental por meio da qual um indivíduo é capaz de reconstituir a realidade a qual ele é confrontado, o que permite que ele lhe atribua um significado específico. Este autor acrescenta que:

> A representação é, portanto, um conjunto organizado de opiniões, atitudes, crenças e informações referentes a um objeto ou uma situação. Ela é determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua experiência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza das relações que o sujeito possui com este sistema social. (ABRIC, 1989, p.188, tradução nossa)[10]

[10] La represéntation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social.

De acordo com Bonardi e Roussiau (1999, p. 10), a realidade somente pode existir por intermédio do olhar do homem sobre ela, ou seja, por meio das representações que ele faz do mundo a sua volta. Elas servem de guias às ações e são determinantes dos comportamentos dos indivíduos pertencentes a determinado grupo. Moscovici (2012, p.31) ilustra esta questão citando o exemplo daquilo que declaramos ser um "acidente". Em razão de considerarmos um acidente toda interrupção involuntária no andamento de um carro que possui consequências mais ou menos trágicas, tendemos a sempre julgar que houve um acidente em uma situação na qual estivermos em uma estrada e encontrarmos um carro tombado, uma pessoa ferida e um policial redigindo um relatório. Todavia, o autor afirma que se for realizada, sob outra ótica, uma análise, será possível concluir que não há nada de acidental em eventos como este, uma vez que estão diretamente relacionados a fatores tais como o grau de urbanização de determinada sociedade, a velocidade, o número dos carros particulares, assim como a inadequação do sistema de transporte público.

Quando um indivíduo exprime uma opinião acerca de determinado objeto, esta opinião é, de certa forma, constitutiva do objeto. Neste caso, o objeto é reconstruído de tal forma para estar de acordo com o sistema de avaliação utilizado pelo indivíduo. Logo, as representações sociais podem ser vistas como uma forma de saber prático responsáveis por ligar um indivíduo a um objeto de natureza, quer seja ela social, material ou ideal. É por intermédio dos fenômenos sociais que se identificam concretamente as representações, tendo Moscovici (1989, p.83) assinalado como principais fenômenos as conversas, os saberes populares e o senso comum. Todavia, ele também aponta as ciências, as religiões e as ideologias como exemplos de fenômenos nos quais as representações podem ser identificadas.

O processo de representação de um objeto não implica em sua duplicação e repetição, mas sim em sua reconstituição e modificação. Sendo assim, toda representação possui o que Moscovici denomina "faces", sendo uma figurativa e a outra simbólica, que são dissociáveis entre si. Novas representações em uma cultura surgem de pontos de tensão e de diferença nos quais aquilo que não é familiar emerge, o que demanda um trabalho representacional a fim de estabelecer um sentido de estabilidade.

No que diz respeito à origem da formação e do funcionamento das representações sociais, dois processos são considerados como essenciais para a sua compreensão: o de objetivação e o de ancoragem. Por meio do primeiro processo, é atribuída uma forma ou uma figura ao conhecimento acerca do objeto, o que permite tornar um conceito abstrato em uma imagem concreta e significativa, possibilitando sua compreensão e sua assimilação. A

objetivação leva à substituição do objeto pela sua imagem, simplificando o conceito que a originou. Moscovici (MOSCOVICI, 2012, p. 72) cita como exemplo de objetivação a comparação feita por muitos indivíduos de Deus como um pai, o que permite que algo considerado invisível se torne visível na mente das pessoas e faça com que eles passem a identificá-lo como uma pessoa com a qual é possível ter um relacionamento próximo.

Em uma representação, o conjunto das informações detentoras de um forte significado formará o chamado "núcleo figurativo", ao qual será atribuída uma eficácia concreta no processo de ancoragem.

Por meio deste outro processo, os indivíduos realizam a transformação de algo novo, comparando-o a categorias que já conhecem e que julgam ser mais apropriadas. Os dois aspectos da ancoragem são classificar e dar nomes, permitindo que seja concedida uma identidade social àquilo que não era identificado anteriormente. Entretanto, Moscovici (MOSCOVICI, 2012, p.70) sinaliza que, ao realizarem esta classificação e nomeação, os indivíduos não simplesmente o fazem com o objetivo de graduar e rotular objetos até então desconhecidos, mas sim de formar opiniões facilitando a interpretação de características e a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas.

Os indivíduos apresentam uma resistência e um distanciamento quando não são capazes de avaliar algo e de descrevê-lo e, assim, comparam as informações já existentes com as novas a fim de inserir este objeto em uma categoria conhecida e reproduzi-la como algo familiar. Ao dar um nome a este objeto, os indivíduos passam a representá-lo por meio de uma rotulação e de uma avaliação, já que a neutralidade não é possível.

O propósito das representações é o de transformar algo não familiar em familiar, sendo isto possível por meio da ancoragem e da objetivação, processos que lidam diretamente com a memória dos indivíduos. Sobre essa relação, Moscovici declara que:

> A primeira [ancoragem] mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda [objetivação], sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2012, p. 78)

No que diz respeito a sua estrutura, as representações se configuram, de acordo com Sá (1996, p.31) ao longo de três dimensões. A primeira – informação - refere-se à organização dos conhecimentos que um grupo possui de um objeto social. Já a segunda - o campo de representação – relaciona-se ao conteúdo concreto e limitado das proposições sobre um aspecto

preciso do objeto da representação. A atitude, última dimensão apontada por este autor, caracteriza-se por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social.

Abric (1994, p.15-18) declara serem quatro as principais funções das representações sociais. A primeira, intitulada "de saber", refere-se à capacidade que elas possuem em explicar, compreender e possuir ações concretas e coerentes sobre o real. Além de permitirem que os indivíduos adquiram conhecimentos e os integrem em um contexto coerente com o seu funcionamento cognitivo, as representações facilitam a comunicação social.

A segunda função, a "identitária", diz respeito à faculdade que possuem em permitir a definição e a distinção do grupo que as produz de outros grupos, permitindo, assim, a construção de uma identidade social. Esta função concede às representações um papel privilegiado no processo de comparação social, o que permite que o indivíduo comumente supervalorize as características e produções de seu grupo em detrimento das de outros grupos. Sobre esta função das representações, Moscovici declara que:

> As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico. (MOSCOVICI, 2012, p.20-21, grifo nosso)

A função denominada "de orientação" é a terceira assinalada e relaciona-se à característica das representações em guiar e orientar os comportamentos, os discursos ideológicos e as práticas dos indivíduos dos grupos sociais. Segundo Abric, este processo de orientação é resultado de três fundamentais fatores. O primeiro seria sua capacidade em definir a finalidade da situação, determinando antecipadamente o tipo de relações adequadas ao indivíduo. O segundo desses fatores está atrelado à produção de um sistema de antecipação e de espera, o que permite que o sujeito selecione e filtre as informações a fim de fazer com que esta realidade esteja de acordo com as representações. Já o terceiro relaciona-se ao seu fator prescritivo, pois elas prescrevem as práticas na medida em que elas precedem e determinam o desenvolvimento de uma ação e são condicionadas pela evolução das práticas em uma sociedade.

A última função apontada por Abric é identificada "justificatória" e refere-se à capacidade das representações de permitirem que os indivíduos expliquem e justifiquem seus comportamentos, sobretudo em situações relacionadas a outros grupos. Em virtude desta função, em relações competitivas entre diferentes grupos, há uma tendência de que os membros de um grupo elaborem representações que justifiquem atitudes e comportamentos hostis aos

membros do grupo contrário. Neste contexto, surge outro papel para as representações sociais: o de manter ou reforçar a posição social de determinado grupo.

Segundo o filósofo e psicólogo britânico Rom Harré (1989, p.132), a manifestação de uma representação social pode ocorrer por intermédio de práticas materiais, tais como o talhamento feito em madeira. Todavia, como uma das características dos trabalhos de Moscovci foi a de enfatizar as ligações entre a atividade linguística e a manifestação das representações sociais, o repertório linguístico é considerado o suporte mais concreto para o seu estudo. Jodelet (1989, p. 32) corrobora esta ideia ao afirmar que "as representações circulam nos discursos, levadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e nos arranjos materiais espaciais". E acrescenta que o compartilhamento de uma linguagem implica igualmente em afirmar uma ligação social e uma identidade.

A maioria dos pesquisadores da área é unânime em afirmar que as práticas e os comportamentos são determinados por suas representações. Todavia, Abric (1994, p.230) salienta a influência das práticas sociais desenvolvidas pelo grupo na produção das representações, o que comprova a interdependência entre as representações e as práticas.

A socióloga brasileira Maria Cecilia de Souza Minayo (2012, p. 85) aponta Pierre Bourdieu e Mikhail Bakhtin como autores clássicos que se referem ao estudo das representações sociais por meio da valorização da fala como expressão das condições de existência. Bourdieu afirma que por meio da fala é possível transmitir as representações de determinado grupo em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. Para Bakthin, a palavra é considerada como fenômeno ideológico por excelência, o que ele denomina "o modo mais puro e sensível de relação social" (BAKHTIN, 1986, p.36). A fala é caracterizada por este autor como um campo de expressão das relações e das lutas sociais e, ao mesmo tempo em que sofre os efeitos da luta, é um instrumento e um material para a sua comunicação.

Sobre o papel da linguagem na compreensão das representações, Minayo declara que

> As representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. (MINAYO, 2012, p.90)

A linguagem tem sido o principal suporte utilizado nas pesquisas realizadas à luz da Teoria das Representações Sociais de Moscovici. Neste trabalho, conforme apresentado na introdução, este também será o suporte escolhido, uma vez que serão analisados os discursos de estudantes universitários, bem como de profissionais já atuantes na área de secretariado a

fim de investigar os sentidos e os significados da avaliação da aprendizagem de francês língua estrangeira neste contexto profissional.

De acordo com Sá (1998, p. 65), a teoria moscoviciana das representações sociais desdobra-se em três correntes teóricas complementares que, segundo este autor, são compatíveis entre si: a primeira liderada por Denise Jodelet, a segunda por Willem Doise e, a terceira, por Jean-Claude Abric. É importante ressaltar que não se tratam de abordagens opostas à *Grande Teoria*, mas sim vertentes que visam a contribuir teórica e metodologicamente nos estudos realizados neste âmbito de pesquisa.

A abordagem de Denise Jodelet possui como principais características uma maior objetividade na forma de explicar as propostas de Moscovici, a certificação de uma extensa base descritiva dos fenômenos de representação social visando à elaboração contínua da Teoria, bem como o destaque atribuído aos suportes pelos quais as representações são difundidas na vida cotidiana. Em seu estudo, considerado por muitos pesquisadores como um dos mais importantes trabalhos no campo das representações sociais, Jodelet pesquisou a loucura, as representações da doença mental e dos doentes mentais em uma comunidade rural francesa na qual doentes mentais viviam em liberdade e eram confiados, para abrigo, convivência, vigilância e cuidados, aos habitantes da comunidade, que em sua maioria eram camponeses.

Já a abordagem de Willem Doise, professor de psicologia social na Universidade de Genebra, privilegia as condições de produção e de circulação das representações sociais, considerando a posição ou inserção social dos indivíduos como fator determinante para as suas representações. Outro aspecto abordado por este pesquisador diz respeito à ideia de que não há necessariamente um consenso entre os indivíduos de determinado grupo, uma vez que diferentes "princípios geradores" podem provocar diferentes tomadas de posições por parte dos indivíduos integrantes do conjunto social no qual certos princípios estejam vigentes.

A terceira abordagem abordada por Sá é liderada pelo pesquisador e professor da Universidade de Aix-en-Provence Jean-Claude Abric. Sua teoria, denominada *Teoria do Núcleo Central*, assenta-se na premissa de que as representações sociais são organizadas em torno de um núcleo, considerado seu elemento central e que determina ao mesmo tempo o significado e a organização das representações. Dentre as abordagens complementares identificadas por Sá à Teoria das Representações Sociais de Moscovici, a de Abric é a única formalizada como uma teoria que, embora menor que a *Grande Teoria*, possui significativa relevância para o estudo das representações sociais.

2.1.2 A teoria do núcleo central das representações sociais

De acordo com Sá (1996, p.52), a teoria do núcleo central pode ser considerada uma das maiores contribuições ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais. A teoria foi introduzida por Jean-Claude Abric em 1976 em sua tese de Doutorado intitulada *Jeux, conflits et représentations sociales*. Neste trabalho, Abric levanta a hipótese acerca da organização interna das representações sociais ao afirmar que seus elementos são não somente hierarquizados, mas também que toda representação é organizada em torno de um núcleo central do qual fazem parte um ou alguns elementos que conferem à representação o seu significado.

No experimento desse trabalho, quarenta estudantes receberam instruções para atuarem de maneira não competitiva ao longo do jogo do "Dilema do Prisioneiro", utilizado comumente em pesquisas da época realizadas acerca da cooperação e da competição. Na primeira etapa do experimento, enquanto metade dos estudantes acreditava que o oponente do jogo era também outro estudante, a outra metade foi induzida a acreditar que o oponente era uma máquina. Entretanto, todos os estudantes na realidade jogavam, sem saber, contra o experimentador, que adotava a mesma estratégia de repetir a jogada anterior do sujeito.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que ocorriam mudanças significativas no comportamento dos sujeitos dependendo da representação da natureza do oponente, pois quando os estudantes acreditavam jogar contra uma máquina, a cooperação era menor do que quando o oponente era representado como humano.

Nesse contexto, Abric afirma ter sido possível identificar a reatividade como o elemento mais estável na representação, uma vez que além de tornar a interação significativa, este elemento estrutura como a situação é representada e determina o comportamento dos sujeitos. Logo, a reatividade foi considerada o núcleo da representação nas interações realizadas ao longo deste experimento e a hipótese geral desses experimentos foi a de que os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação.

Ao analisar a teoria do núcleo central, é possível identificar a influência de outros estudos, tais como o de Fritz Heider de 1927, do qual Abric assimila, segundo Sá (1996, p.64), a identificação de uma tendência a se atribuir os eventos percebidos no ambiente a núcleos unitários de significado, responsáveis por conceder um sentido global à diversidade dos estímulos imediatos, o que permitiria a ordenação e a compreensão da realidade vivida pelos indivíduos. Os resultados do trabalho de Solomon Asch, de 1946, também são apropriados por

Abric por terem sido considerados esclarecedores em relação à constituição de uma representação social.

A teoria do núcleo central propõe que a representação social tem como principal característica ser regida por um sistema interno duplo, constituído pelos sistemas central e periférico. O primeiro sistema é marcado pela memória coletiva do grupo, relaciona-se e é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, possuindo, assim, uma função consensual por definir a homogeneidade de um determinado grupo. Além destas características, o sistema central caracteriza-se pela estabilidade, coerência e resistência à mudança, o que possibilita a permanência da representação.

O núcleo figurativo, presente na teoria geral das representações sociais, é uma estrutura apontada por Abric. Sua constituição é resultante do processo de objetivação e é, de acordo com Sá (1996, p. 65), "uma estrutura imagética em que se articulam, de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos". Todavia, apesar de Abric declarar a influência do núcleo figurativo na sua abordagem, o próprio autor afirma existirem diferenças significativas entre o núcleo figurativo e o núcleo central, sendo o principal o fato deste último não possuir um caráter imagético como o primeiro.

Segundo Abric (1994, p.22), o núcleo central de uma representação assume duas funções essenciais: a geradora e a organizadora. A primeira destas funções refere-se à sua característica de ser o elemento pelo intermédio do qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por meio dele que esses elementos adquirem um sentido e um valor. Já a segunda função estabelece que o núcleo central é o responsável em determinar a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação.

Além dessas funções, o autor (ABRIC, 1994, p.23) aponta duas diferentes dimensões do núcleo central de acordo com a natureza do objeto e a finalidade da situação. A primeira seria a funcional que, em situações de ordem operacional, determina que os elementos mais importantes para a realização de uma tarefa serão privilegiados na determinação do núcleo central. A segunda dimensão é a normativa que, em situações nas quais estejam em jogo perspectivas sócio-afetivas, sociais ou ideológicas, leva-nos a inserir no centro da representação normas, estereótipos e atitudes fortemente marcadas.

A centralidade de um elemento não pode ser identificada apenas em termos quantitativos, mas principalmente qualitativos já que um elemento é considerado central

quando é o responsável em atribuir o significado à representação, e não quando sua presença é mais frequente nesta representação. Ele é um elemento estável e, assim, mais resistente à mudança. Uma vez que a modificação do núcleo implica na transformação completa da representação, para que duas representações sejam consideradas diferentes, ambas devem ser organizadas em torno de dois diferentes núcleos.

De uma parte, o núcleo central é determinado pela natureza do objeto representado e, de outra parte, pela relação mantida com este objeto pelo sujeito ou pelo grupo. Sendo assim, é de extrema relevância o levantamento do núcleo central para o conhecimento do próprio objeto da representação.

Já o segundo sistema integrante da representação segundo a teoria de Abric é o periférico, responsável por atuar como interface entre a realidade concreta e o sistema central. Ele tem como principais características a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada, além de ser a parte mais acessível e mais concreta da representação. Para Sá (1996, p. 82), enquanto o núcleo central é constituído por prescrições absolutas ou incondicionais, os elementos periféricos envolvem prescrições condicionais.

Segundo Abric (1994, p.25), concretização, regulação e defesa são as suas três funções essenciais. A primeira relaciona-se ao processo de ancoragem da representação na realidade, o que permite transformá-la em termos compreensíveis e transmissíveis. A segunda dimensão diz respeito ao papel desempenhado pelos elementos periféricos para a adaptação da representação às evoluções inerentes ao contexto em função de seu caráter flexível, que possibilita a integração de informações novas, assim como as transformações presentes na periferia.

Já a terceira dimensão refere-se à capacidade de defesa que os elementos periféricos possuem, uma vez que o núcleo central de uma representação possui forte resistência a mudanças, cabendo ao sistema periférico permitir que nele surjam e sejam aceitas contradições.

Enquanto o sistema central é normativo, o periférico é funcional, sendo mais flexível e influenciado pelas características do contexto imediato, além de permitir a integração na representação das variações individuais, tais como suas experiências pessoais.

Inicialmente, os elementos periféricos foram considerados de menor importância para o estudo das representações. Entretanto, após a realização de estudos nos quais a análise dos resultados baseando-se somente nas informações do núcleo central mostrou-se insuficiente, o papel exercido pelos elementos periféricos foi revisto e sua identificação e compreensão passaram a ser consideradas essenciais nos estudos das representações sociais.

Na tabela 1, são elencadas as principais características destes dois sistemas:

Tabela 1: Principais características dos sistemas central e periférico das representações

Sistema central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Suporta as contradições
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação Determina sua organização	Permite adaptação à realidade concreta Permite a diferenciação do conteúdo Protege o sistema central

Fonte: ABRIC (1994, p.80)

A maioria dos pesquisadores da área é unânime em afirmar que as práticas e os comportamentos são determinados por suas representações. Todavia, Abric (1994, p.230) salienta a influência das práticas sociais desenvolvidas pelo grupo na produção das representações, o que comprova a interdependência entre as representações e as práticas.

Algumas circunstâncias podem levar um determinado grupo a apresentar práticas a princípio incoerentes com a representação. A princípio, estas incoerências estariam seriam integrantes do sistema periférico das representações, mas a insistência desses fenômenos contraditórios pode afetar substancialmente o núcleo central e, consequentemente, levar à modificação completa da representação. Flament (1989, p. 211), ao realizar pesquisas experimentais com diferentes grupos sociais, identificou dois casos de divergência entre as práticas e as representações.

O primeiro desses casos reside em situações nas quais as práticas são explicitamente contraditórias com a representação e a eventual transformação ocorre de maneira brutal. A mudança do núcleo central é motivada pela influência de elementos estranhos, detentores de quatro elementos conectados entre si: a lembrança daquilo considerado normal, a designação do elemento estranho, a afirmação de uma contradição entre os dois termos e a proposta de uma

racionalização que permita manter por um tempo a contradição apresentada. É o caso, por exemplo, da pesquisa empreendida por Catherine Flament (1986) na qual foram entrevistadas jovens do sexo feminino que exerciam profissões consideradas masculinas, como aquelas ligadas à mecânica e à carpintaria. A afirmação "É uma profissão masculina, mas que as mulheres podem exercer tão bem quanto os homens uma vez que elas são mais minuciosas que eles". Foi identificada como representativa dos elementos estranhos à representação inicial de que mulheres não deveriam exercer estes tipos de profissão. A restruturação da representação, nos casos em que não é possível retornar às práticas anteriores, não acontece com todos os integrantes de determinado grupo ao mesmo tempo. Segundo Flament (1989, p. 214) assinala que nas pesquisas realizadas geralmente as mudanças estabelecem-se, por exemplo, primeiramente nos mais jovens e naqueles mais instruídos.

O segundo caso de divergência entre as práticas e as representações sociais ocorre quando as práticas são aceitas pela representação, mas ocorrem de maneira rara, ocasionando uma transformação não brutal, mas sim progressiva. Isto ocorre quando subgrupos de um grupo relativamente homogêneo possuem discursos sensivelmente diferentes acerca de um mesmo objeto de representação. Em um primeiro momento, pode-se supor a existência de diferentes representações em um mesmo grupo, o que levaria a possíveis problemas de comunicação social, já que os membros de determinado grupo possuíram conceitos drasticamente diferentes.

Entretanto, a teoria do núcleo central permite uma abordagem na qual é possível depreender que subgrupos podem possuir a mesma representação de determinado objeto, ou seja, compartilharem o mesmo núcleo central, mas possuírem discursos diferentes em função de motivos ocasionais relacionados a níveis diversificados de ativação de certos esquemas dos elementos periféricos da representação, sobretudo no que diz respeito às práticas individuais. Para Flament (1994, p.42), mesmo que uma população seja considerada homogênea em relação ao objeto da representação social, é perfeitamente aceitável que partes desta população encontrem-se em condições diferentes e, consequentemente, possuam práticas e discursos diferentes.

É por isso que Abric (1994, p. 29) assinala que as representações de um mesmo objeto só poderão ser consideradas diferentes se seus respectivos núcleos centrais tiverem composições nitidamente diferentes.

Abric (1989, p. 190) aponta para três tipos de pesquisa experimentais no âmbito das representações sociais: as primeiras relacionadas ao efeito das representações nos comportamentos interindividuais, as segundas referentes às situações de resolução de

problemas e de criatividade e as terceiras concernentes aos comportamentos intergrupais. Sá (1996, p. 90) afirma que a realização das pesquisas do terceiro tipo somente é possível por meio do levantamento do núcleo central, o que aponta para a necessidade da utilização da perspectiva proposta pela Teoria do Núcleo Central em pesquisas que objetivam comparar as representações de dois diferentes grupos ou de um mesmo grupo em diferentes ocasiões, como no caso deste estudo, realizada com indivíduos pertencentes à área de secretariado.

2.2 O objeto de pesquisa em representação social

A decisão em realizar uma pesquisa acerca da representação social de determinado objeto deve ser orientada em função de vários aspectos, dentre os quais Sá (1998, p. 15) destaca a plausibilidade da existência da representação em questão como fenômeno concreto, a delimitação dos aspectos do fenômeno, a possibilidade de sua abordagem segundo a teoria das representações, bem como a utilização de recursos metodológicos disponíveis para a realização do estudo.

De acordo com este mesmo autor (1998, p.32-33), o campo das representações sociais é constituído de três grandes dimensões. A primeira relaciona-se às condições de produção e circulação das representações por meio da identificação de três conjuntos ("cultura", "sociedade" e "linguagem e comunicação") e, neste contexto, as pesquisas são realizadas a fim de identificar as relações que a emergência e a difusão das representações guardam com fatores como comunicação interindividual, institucional e de massa, bem como inserção social dos indivíduos.

A segunda dimensão refere-se aos processos e estados das representações sociais, sendo o suporte da representação, tais como o discurso e as práticas dos participantes do estudo, o elemento principal das pesquisas por permitir, dentre outros, a análise dos processos de sua formação, de sua lógica e de sua possível transformação.

Já na terceira dimensão a ênfase é dada ao estatuto epistemológico das representações, o que permite focalizar as relações que a representação possui com a ciência e com o real. É possível, assim, realizar trabalhos nos quais sejam pesquisadas as relações entre o pensamento natural e o científico, a difusão dos conhecimentos e a transformação de tipos de saberes, assim como as diferenças existentes entre a representação e o objeto representado.

A pesquisa em representação deve proporcionar a articulação entre essas três dimensões, uma vez que:

> (...) a simples descrição do conteúdo cognitivo de uma representação (2ª dimensão), sem relacioná-lo às condições socioculturais que favoreceram sua

> emergência (1ª dimensão e/ou sem uma discussão de sua natureza epistêmica em confronto com o saber erudito (3ª dimensão), não configura uma pesquisa realmente completa." (SÁ, 1998, p.33)

O estudo das representações sociais não busca enfatizar os fatores e os comportamentos passíveis de observação direta, mas sim sua dimensão simbólica. Ao iniciar um trabalho neste âmbito, o pesquisador deve ter em mente que a pesquisa empreendida será não da representação social em si, mas sim do seu fenômeno. Moscovici (1989, p. 83) aponta que estes fenômenos são caracteristicamente construídos em universos consensuais de pensamento, sendo os objetos de pesquisa que deles se derivam uma elaboração do universo reificado da ciência. Caso o estudo da representação estivesse contido no mesmo universo consensual em que é mobilizada para os fins práticos da vida cotidiana, o produto desse estudo seria ele próprio uma representação social.

É importante ressaltar que as representações ligam os indivíduos a um objeto concreto em uma situação sócio-histórico cultural determinada. Para Spink (2012, p. 98), as representações têm que ser sempre remetidas às condições sociais que as engendram, ou seja, o seu contexto de produção. Desta forma, a análise e a discussão das representações dos sujeitos participantes desta pesquisa terão como base de reflexão o contexto da avaliação de aprendizagem realizada nas instituições brasileiras, sendo a ênfase dada nas questões inerentes à avaliação de francês língua estrangeira.

Sá (1996, p. 171) também aponta para a necessidade que as pesquisas nessa área não tenham como objetivo apenas descrever de forma isolada as representações sociais do objeto escolhido, mas sim promover a articulação e a comparação das descrições obtidas com outras, como por exemplo, aquelas mantidas sobre o mesmo objeto por uma população de inserção sócio-histórico-cultural diversa para que os resultados da pesquisa possam proporcionar um conhecimento significativo. Esta observação é corroborada por Bonardi e Roussiau (1999, p. 25), ao afirmarem que, ao analisar uma representação social, o pesquisador busca não somente compreender e explicar a natureza das relações sociais que unem os indivíduos e as práticas sociais por eles desenvolvidas, como também as relações intra e intergrupos. A assimilação de conhecimentos exteriores às categorias que o indivíduo já possui é determinada pelas inserções dos indivíduos nas dinâmicas sociais.

Ainda de acordo com Sá (1998, p. 47), a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência são condições que afetam a emergência ou não da representação social, sendo a forma e a intensidade dessas condições passíveis de ampla variação de um grupo para outro em relação ao mesmo objeto. Deve-se ter em mente que não é possível debruçar-se sobre

uma representação sem especificar o sujeito – a população social – que mantém tal representação.

Nesta pesquisa, o fenômeno escolhido é a avaliação de aprendizagem de FLE realizada em contexto universitário e a articulação das descrições obtidas com as análises das respostas de estudantes universitários da graduação em Secretariado Executivo será realizada por meio da reflexão e da comparação com as respostas obtidas com aquelas apresentadas por indivíduos da mesma área de formação, porém situados em um momento profissional diferente na época em que a pesquisa foi empreendida. Do primeiro grupo fazem parte estudantes universitários da graduação em Secretariado Executivo da Universidade Federal de Viçosa, que, conforme descrição detalhada apresentada na parte dedicada à descrição do material e métodos da pesquisa, encontravam-se em processo de qualificação profissional, ainda não possuíam nenhuma experiência na área e, consequentemente, não haviam utilizado a língua francesa em um contexto empresarial. Já o segundo grupo era composto por profissionais já atuantes na área, em sua maioria em empresas multinacionais, que utilizavam a língua francesa para o desempenho de atividades como a recepçãoo e visitantes franceses e a tradução de documentos.

Além desta descrição das características acerca de cada um dos grupos pesquisados, pareceu-me fundamental e necessário o aprofundamento da apresentação do profissional de secretariado, uma vez que a profissão, sobretudo no contexto brasileiro, passou por grandes transformações nos últimos anos que lhe atribuíram um novo perfil no mercado de trabalho. Minha experiência enquanto profissional e pesquisadora na área me permite afirmar que, embora o perfil do secretário executivo atual seja bem diferente daquele de vinte anos atrás, este novo perfil ainda é desconhecido da maioria dos indivíduos e a profissão é ainda comumente vinculada à jovialidade e à beleza. Uma das hipóteses que levanto para esta visão equivocada compartilhada ainda por muitos reside nas representações sociais veiculadas na mídia que, em sua maioria, apresentam a imagem de um profissional cujas atribuições seriam restritas à execução de tarefas rotineiras, tais como o atendimento telefônico e a anotação de recados.

Conforme será apresentado na seção 2.4, o profissional de secretariado atual, sobretudo aquele com formação universitária na área, está preparado para exercer funções mais complexas dentro das organizações e tem vivenciado grandes transformações, dentre as quais o despertar dos graduandos e graduados na área para a realização de pesquisas de cunho científico. Ao contrário do que ocorria até o início dos anos 2000, atualmente as matrizes curriculares dos cursos universitários em secretariado contam com disciplinas que visam a estimular o

desenvolvimento de pesquisas em secretariado, o que tem contribuído para o aumento não somente quantitativo, mas especialmente qualitativo de trabalhos na área. Além disso, crescente tem sido o número de egressos do curso que optam em continuar os estudos por meio da realização de cursos de Mestrado e de Doutorado em instituições nacionais e estrangeiras, o que evidencia as mudanças no perfil do estudante e, consequentemente, no do profissional de secretariado executivo.

Todavia, provavelmente por estas mudanças serem recentes, há ainda um grande número de barreiras que precisam ser transpostas, tais como a representação compartilhada por muitos na sociedade de que a prática secretarial não é mais do que a aplicação de regras que visam a zelar pelo funcionamento das rotinas burocráticas nas organizações, o que não exigiria, por exemplo, que um indivíduo que almeja trabalhar na área busque a formação específica em secretariado para a realização de tais atividades.

2.3 Problematizando as representações na Didática das Línguas Estrangeiras

Desde o seu surgimento, o campo de estudo das representações sociais tem se expandido não apenas no âmbito da psicologia social, mas também nos de outras áreas do conhecimento, tais como saúde, ciências sociais aplicadas e educação. O termo “representação” tornou-se, assim, polissêmico em função de seu uso em diferentes contextos teóricos e metodológicos.

No Brasil, um fator que comprova esta expansão foi a identificação, em 2014, da existência de 172 grupos de pesquisa de diferentes universidades brasileiras que desenvolvem a teoria das representações sociais por Martins et al. (2014, p.104) em um trabalho que visou identificar e caracterizar os grupos de pesquisas brasileiros que desenvolvem esta teoria por meio da inserção dos termos “representação social”e “representações sociais" na página do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Na área educacional, a articulação entre a Teoria da Representação Social e os estudos educacionais tem seu início em 1980 por meio da publicação da obra de Michel Gilly intitulada "Maître-élève: rôles institutionnels et représentations". O autor (GILLY, 1989, p.363-364) assinala que o estudo da representação social é considerado pertinente no campo da educação por permitir, dentre outros, focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo.

Vários trabalhos preocupados em promover esse diálogo, tais como os de Sá, Möller e Medeiros (1990), Souto (1993), Sousa e Villas Bôas (2011), Calles (2012) e Goulart (2013) já foram e estão sendo realizados por pesquisadores brasileiros. Dentre esses trabalhos, destaca-

se a Tese de Doutorado de Camargo (1996) intitulada “O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno”. Assim como minha pesquisa de Doutorado, o trabalho conduzido por esta pesquisadora teve como objetivo extrair do discurso de alunos universitários suas representações sobre avaliação em contexto escolar. Por meio de relatos de experiências em avaliação escolar vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, alunos do curso de pedagogia de uma universidade do interior de São Paulo, Camargo identificou, dentre outros, o papel e o poder de mediação que exerce a avaliação escolar sobre o processo de conhecimento do aluno em uma situação de ensino-aprendizagem.

No final da década de 1990, Rangel (1998) apresentou os resultados de um trabalho no qual foram analisadas dissertações e teses produzidas até então no Brasil que aplicaram a *Grande Teoria* e trouxeram contribuições particulares à área de ensino-aprendizagem. A partir desta análise, foi possível identificar semelhanças e articulações entre as pesquisas publicadas, sendo possível reuni-las em quatro categorias (“representações e relações”, “representações e linguagem”, “representações e fatores” e “representações e conceitos”). Essas categorias, articuladas e complementares entre si, demonstram, dentre outros aspectos, a multiplicidade das pesquisas realizadas nesse contexto.

Ademais, segundo as pesquisadoras brasileiras Sousa e Villas Bôas (2011, p.274), os estudos na área educacional deixam claras as possibilidades das representações sociais de evidenciar processos educativos ainda não desvelados por outros referenciais teóricos, uma vez que possibilitam tanto a análise de contextos mais singulares, como é o caso do cotidiano escolar, quanto daqueles mais amplos, como aqueles referentes às políticas educacionais.

No âmbito da Didática das línguas estrangeiras, as representações são, segundo Castellotti e Moore (2002, p. 7) um conceito considerado fundamental e cada vez mais presente no domínio não somente de estudos das línguas, mas também de sua apropriação e de sua transmissão. As pesquisas realizadas na área buscam precisar e aprofundar esta noção em uma perspectiva especificamente didática e prova disso é a existência de algumas correntes que abordam a noção de representação, tais como a sociolinguística, com estudos nos quais são abordadas as atitudes e as representações de indivíduos em relação às línguas, à sua natureza, ao seu status ou aos seus usos.

Ainda segundo os autores (CASTELLOTI e MOORE, 2002, p.7), sabe-se que as representações que os indivíduos possuem das línguas, suas normas, suas características ou de seu status em relação a outras influenciam os procedimentos e as estratégias desenvolvidas e implantadas em sua aprendizagem e em sua utilização. Além disso, as imagens dos outros e de

suas línguas, compartilhadas por indivíduos de determinado grupo social, podem influenciar tanto as atitudes relacionadas a essas línguas quanto o interesse dos indivíduos por sua aprendizagem.

Py (2004, p.8) considera uma representação social uma microteoria detentora ao mesmo tempo de uma grande simplicidade bem como um amplo domínio de aplicação. As funções dessa microteoria seriam a de fornecer interpretações úteis a uma atividade em andamento, seja ela uma atividade técnica ou simbólica.

As representações sociais fazem parte dos conhecimentos e das crenças indispensáveis à vida social, especialmente para a comunicação e constituem um elemento estruturante do processo de apropriação linguajeira, uma vez que as representações acerca da língua materna, da língua estrangeira, bem como das diferenças entre ambas são relacionadas a algumas estratégias de aprendizagem do aluno. Moore (2001, p.9) afirma que as imagens e as concepções que os atores sociais se fazem de uma língua, daquelas que são suas normas, suas características, seu status em relação a outras línguas exercem grande influência nos procedimentos e nas estratégias que desenvolvem e utilizam a fim de aprendê-la e a utilizá-la.

Ainda segundo Castelloti e Moore (2002, p.9), o objeto de aprendizagem é específico na Didática das línguas, pois não diz respeito apenas a um saber constituído a ser adquirido, mas também a usos contextualizados e diversificados a serem apropriados, sobretudo na interação. Tal especificidade concede uma importância ainda maior à influência de fatores como os sociais, os econômicos, os afetivos e os ideológicos. Nesse contexto, a utilização da noção de representação, por seu caráter heterogêneo e interdisciplinar, torna-se possível nas pesquisas de Didáticas das línguas por permitir levar em consideração diferentes fontes e referências mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, tais como o social, o afetivo e o psicológico.

As pesquisas realizadas acerca das representações das línguas e de seus usos foram inicialmente problematizadas a partir da década de 1960 por meio da noção de atitude. Estas pesquisam exploram as imagens das línguas objetivando explicar os comportamentos linguísticos, interessando-se aos valores subjetivos atribuídos às línguas e às suas variações, bem como às avaliações sociais que elas despertam nos falantes.

As noções de atitude e de representação, ambas oriundas da psicologia social, são frequentemente utilizadas como sinônimas nas pesquisas na área por apresentarem vários pontos em comum. Esta similaridade entre as noções é vista como um elemento que pode tanto enriquecer quanto dificultar a pesquisa das representações no âmbito da Didática das línguas

estrangeiras, uma vez que, para Moore (2001, p.9), a complexidade das representações é acentuada pela copresença e coorientação de noções vizinhas, como as de atitudes e de estereótipos. Além disso, a permeabilidade das fronteiras entre estas noções vizinhas, cujas definições se entremeiam e se sobrepõem, podem ainda dificultar a identificação das representações.

Todavia, Moore (2001, p. 12) aponta que alguns autores optam em distinguir os conceitos, sendo a atitude geralmente definida como uma disposição para reagir de maneira favorável ou não a uma classe de objeto, ou seja, uma pré-disposição que o indivíduo possui para responder de determinada maneira a certo objeto. Suas principais características seriam a capacidade de organizar as condutas e os comportamentos considerados estáveis, mas que não podem ser diretamente observados, sendo associados e avaliados em relação aos comportamentos que geram. Nesta perspectiva, as informações que um indivíduo possui acerca de determinado objeto constituem seu inventário de crenças sobre o objeto, sendo estas crenças motivadas por informações objetivas, bem como preconceitos ou estereótipos.

As pesquisas sobre as atitudes se desenvolvem em várias direções e exploram as representações das línguas com o intuito de explicar os comportamentos linguísticos, interessando-se nos valores subjetivos atribuídos às línguas e as suas variantes, bem como às avaliações sociais que conferem acerca dos locutores. Enquanto as pesquisas acerca das atitudes evidenciam um posicionamento relativamente estabilizado para um grupo em determinado momento, as de representações levam em conta uma dinâmica interativa da construção de conhecimentos e de *savoir-faire* linguajeiros.

Para Moore (2001, p.9), as representações dão lugar a indícios observáveis nas práticas linguajeiras. Elas não dizem respeito apenas às línguas e aos usos linguísticos “em geral”, mas também às relações que os indivíduos possuem entre si e com os outros, não apenas do grupo do qual fazem parte ou se aproximam, como também de outros grupos, tais como aqueles dos quais se colocam à distância.

Ao se estudar as representações, é importante levar em consideração aquelas existentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem a fim de, por exemplo, transpor os estereótipos ou explorar as ligações entre as línguas. A análise das representações é igualmente relevante para o auxílio no desenvolvimento de ajustes favoráveis e necessários para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, bem como na planificação de políticas de educação linguística e na promoção da aprendizagem de línguas.

A linguagem ocupa um local tão privilegiado na sociedade que ela própria torna-se objeto de representação. No âmbito escolar, ela é alvo de representações por parte de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tais como os alunos, seus pais, os professores e a direção da instituição. Py (2004, p.7) faz a distinção entre o discurso metalinguístico propriamente dito acerca de uma atividade enunciativa em curso de realização e o discurso associado a uma representação social, ou seja, acerca da linguagem tida de forma geral como uma atividade que lhe é exterior, um produto desta atividade ou uma faculdade. Para este autor, o discurso metalinguístico é caracterizado por sua refletividade e possui como função particular a resolução ou a avaliação da enunciação em curso.

Sob este prisma, as representações sociais das línguas têm sido objeto de estudo de um grande número de pesquisas (VÉRONIQUE, 1990; ZARATE, 1993; PERREFORT, 1997; MATTHEY, 1997; MULLER, 1998, MOORE 2001, dentre outros). Pesquisas como as de Perrefort (1997), Muller (1998) e Berger (1998) revelam uma forte relação entre a aprendizagem de determinada língua e a imagem que o aprendiz possui do(s) local(is) onde esta língua é falada. No estudo de Muller, foi identificado que aprendizes suíços francófonos que possuíam representações negativas do território suíço alemão declaravam que a aprendizagem da língua alemã era insatisfatória e difícil. Já na pesquisa de Berger acerca da aprendizagem de língua inglesa por estudantes franceses, foi possível verificar que havia mudanças significativas nas representações dos sujeitos da pesquisa de acordo com a quantidade de viagens internacionais realizadas nas quais era possível ter um contato real com falantes nativos de inglês.

Estudos sobre representações sociais acerca do bi-plurilinguismo também têm sido realizadas, sobretudo em contexto europeu. Castellotti e Moore (2002, p. 12) apontam que nesses estudos é possível identificar que a língua-cultura materna do aprendiz ocupa uma posição relevante no processo de ensino-aprendizagem por ser o ponto de apoio para a comparação e para a avaliação com a língua-cultura estrangeira. Assim como são elaboradas representações acerca do país no qual a língua estrangeira estudada é falada, representações dos sistemas linguísticos, das semelhanças e diferenças entre a língua materna e a estrangeiras são igualmente construídos pelos aprendizes de línguas.

Em um estudo realizado por Castellotti e Moore (1999) na qual foi solicitado que crianças desenhassem o que se passava na cabeça de uma pessoa que falava várias línguas, a análise dos desenhos revelou que, para o grupo pesquisado, o plurilinguismo é construído mais por justaposição entre as línguas que por sua complementariedade. Questionados acerca da

mesma questão, adultos associaram o termo à confusão, ao esquecimento e à mescla entre as línguas, o que revelou a complexidade no domínio de várias línguas por uma pessoa.

Já uma pesquisa conduzida por Pekarek (1997) demonstrou que estudantes de FLE da região da Suíça alemã atribuíam um papel central para a produção de enunciados que fossem exatamente iguais àqueles produzidos por falantes nativos tidos como modelo. Consequentemente, por essa representação ser predominante e expressiva, as avaliações propostas bem como as auto-avaliações realizadas por estes alunos resultavam, na maior parte das vezes, ao sentimento de fracasso em função das dificuldades em reproduzir o modelo considerado padrão.

Em contexto brasileiro, a pesquisa de Vergueiro (2009), realizada com três professoras de francês de escolas da rede pública municipal de Porto Alegre, objetivou identificar e descrever as representações dessas professoras acerca da língua e da cultura francesas. A hipótese inicial de pesquisa da autora foi a de que professores de FLE possuem representações sociais particulares sobre a língua estrangeira que falam e ensinam e que essas representações orientam sua prática pedagógica, reconhecidamente minoritária no contexto educativo. Dentre os resultados obtidos, foi possível constatar que, embora estivessem inseridas em contextos desafiadores, tais como a necessidade de ministrar aulas em bairros de classes baixas onde há pouca ou nenhuma valorização da aprendizagem de línguas estrangeiras, as representações dessas professoras são de que a aprendizagem da língua francesa possibilita a abertura de portas e horizontes, além da criação de oportunidades para a reflexão sobre sua própria língua e cultura.

A pesquisa de Acharaf (2005) objetivou identificar as representações que estudantes matriculados no primeiro ano da licenciatura em francês de uma universidade argelina possuíam da língua francesa, bem como o impacto dessas representações no êxito ou no fracasso na aprendizagem. A análise das respostas obtidas nos questionários aplicados e nas entrevistas realizadas demonstrou que 82,75% dos pesquisados possuíam representações que valorizam a língua francesa, considerando-a uma língua de cultura, de literatura e de prestígio. Ela foi igualmente apontada como um idioma que permite a abertura de novos horizontes de trabalho e de inserção social por representar um símbolo do sucesso social. Todavia, uma representação apontada por 3% dos participantes, a de que o francês era uma língua colonizadora, demonstrou que o sentimento de dependência, embora em menor número, ainda é presente na memória desta ex-colônia francesa.

Já na Tese de Doutorado de Guillot (1999), o autor examina as noções de representações sociais e de relação à escrita em um contexto plurilingue, além de analisar a evolução da capacidade de escrita de aprendizes de uma universidade australiana e comparar a descrição dos processos de escrita em língua materna e em língua estrangeira.

Groult (2010), que realizou sua pesquisa de Doutorado na Universidade Nacional Autónoma do México, teve como objetivo geral identificar as representações sociais de professores de FLE acerca da avaliação em sala de aula no que diz aos níveis de compreensão e de produção escritas e orais, à gramática, ao léxico e à eficiência comunicativa. Além disso, a pesquisadora buscou descobrir as opiniões desses professores acerca das modalidades de avaliação propostas pelo Departamento no qual estavam inseridos, bem como verificar coincidências ou não entre as representações identificadas e estas modalidades de avaliação. A análise das representações sociais revela, entre outros, que a maioria dos pesquisados não aprecia os instrumentos avaliativos oficiais impostos pela instituição de ensino, porém os aplica por obrigatoriedade e por solicitação dos aprendizes. Em uma das perguntas do questionário na qual foi solicitado que os participantes da pesquisa elencassem palavras que definissem a palavra "avaliação", os termos com maior número de incidência foram "aprendizagem", "processo", "balanço" e "estresse". A pesquisadora igualmente concluiu que a avaliação era vista por aqueles professores não apenas como fonte de tensão e de angústia, mas também uma ação que caminha em direção ao diagnóstico e a formação, fundamentadas em diferentes instrumentos cujo objetivo é a aprendizagem dos alunos.

Assim como na pesquisa de Groult, o questionário foi igualmente um instrumento que utilizei para a coleta de dados em minha pesquisa. Tanto no do grupo de estudantes quanto no de profissionais, a primeira questão apresentada consistiu em solicitar aos estudantes e aos profissionais que escrevessem e enumerassem as 5 palavras que vinham à mente após a leitura da palavra "avaliação". Conforme será descrito e analisado na seção dedicada à análise e discussão dos resultados, termos como "desespero", "nervosismo" e "nota" foram alguns daqueles apresentados pelos participantes, o que demonstra que a palavra desperta nos indivíduos sentimentos negativos, comumente relacionados às experiências vivenciadas em contexto escolar.

Estudos como os de Beacco (2001) apontam para a existência de culturas de comunicação da sala de aula, orientadas por rotinas e hábitos escolares parcialmente construídos a partir de representações compartilhadas entre alunos e aprendizes, tais como os papéis a serem desempenhados por cada um, os funcionamentos discursivos, bem como os

objetivos de aprendizagem. Neste contexto, a preponderância de representações negativas acerca da avaliação na memória social construída seria resultado de rotinas e hábitos escolares que lhe atribuem significados tais como o de ser um elemento burocrático, classificatório e autoritário.

Por estar presente e ser difundida desta maneira ao longo de todo o decorrer da vida escolar dos indivíduos, a permanência e a perpetuação dos sentidos e significados atribuídos à avaliação de aprendizagem não estariam relacionadas ao fato de constituírem o núcleo central das representações? A resistência dos atores envolvidos no processo educacional em efetuar mudanças na forma de avaliar seria, assim, fruto da necessidade de estabilidade da representação, principal característica do sistema central segundo a Teoria do Núcleo Central.

Apesar de um grande número de pesquisas já ter assinalado não somente a necessidade de transformações urgentes, bem como possíveis caminhos para que estas transformações se concretizem no dia a dia educacional, poucos são aqueles que no contexto diário escolar questionam a noção e, se o fazem, geralmente não encontram um ambiente propício a mudanças.

No que diz respeito às avaliações de aprendizagem em língua estrangeira, embora possuam particularidades que as distinguem de outras disciplinas escolares, tais como sua forte integração social e a constante presença da subjetividade, as representações das avaliações das outras disciplinas as influenciam de maneira marcante, o que acarreta, entre outros, em práticas avaliativas orientadas em função de um conceito final, assim como na ênfase na obtenção de documentos certificativos, tais como o *Diplôme d´études en langue française* (DELF) e o *Diplôme approfondi de langue française*[11] (DALF) no caso do francês língua estrangeira.

Além disso, mesmo após saírem do universo escolar, os indivíduos carregam as representações que possuem acerca da avaliação de aprendizagem escolares para outras experiências, tais como aquelas do universo laboral? Neste caso, a perpetuidade das representações contribuiria ainda mais para que sejam consideradas evidentes aos seus usuários e para que não haja transformações significativas.

Conforme apresentado e discutido ao longo deste capítulo, o estudo de algum fenômeno de representação requer não somente a investigação do suporte das representações pesquisadas, tais como o discurso e as práticas dos participantes da pesquisa, mas também a especificação

[11] O DELF (Diploma de estudos em língua francesa) e o DALF (Diploma aprofundado de língua francesa) são certificações em francês língua estrangeira propostas pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos, instituição localizada em Sèvres, França.

aprofundada da população social que as mantém. Por considerar que a área de secretariado, sobretudo no contexto brasileiro, possui particularidades que em sua maioria são desconhecidas pela sociedade, esta Tese não se limita a descrever as características de cada um dos grupos pesquisados obtidas no instrumento de coleta de dados, mas também apresenta de maneira crítica e reflexiva na seção 2.4 informações acerca dessa área profissional que passou por grandes transformações ao longo dos anos.

2.4 O profissional de secretariado brasileiro: evolução de uma representação?

2.4.1 A evolução da profissão: de "braço direito" a gestor secretarial

"Braço direito", "anjo da guarda", "quebra galho" e "cartão de visita": durante muito tempo, estes foram alguns dos termos utilizados para designar o papel desempenhado pelo profissional de secretariado dentro das organizações. Majoritariamente ocupada por mulheres, a função exigia apenas a execução de tarefas rotineiras, tais como o atendimento telefônico, a datilografia, a anotação de recados, o arquivamento de documentos e o gerenciamento da agenda do chefe. Para ocupar uma função que exigia, de certa forma, tão poucas exigências profissionais, era comum encontrar anúncios de vagas de emprego que requisitavam somente que as candidatas possuíssem boa aparência e soubessem datilografar, o que tornou a máquina de escrever, durante décadas, o símbolo da profissão. O próprio dia em comemoração ao profissional de secretariado (30 de setembro), instituído no Brasil pela Lei 1421/77, originou-se em comemoração ao aniversário de Lílian Scholles, filha de Charles Schollers, inventor da máquina de escrever.

Em um contexto no qual as competências técnicas não eram consideradas essenciais para o exercício da profissão, atributos ditos femininos como docilidade e delicadeza eram esperados das secretárias, o que muitas das vezes corroboravam a imagem de que a profissão nada mais era que uma extensão do papel desempenhado pela mulher no contexto familiar. Além destes aspectos, os baixos níveis educacional e de *status* social, a má remuneração, bem como poucas oportunidades de prospecção na carreira eram fatores predominantes nesta profissão, o que contribuiu para que fosse, então, considerada por muitos o arquétipo dos intitulados "guetos ocupacionais" (TRUSS et al., 2013).

Entretanto, as transformações em escala mundial que, principalmente desde a década de 1980 contribuíram para que o mercado se tornasse globalizado, trouxeram novos desafios para os profissionais das diferentes áreas, dentre os quais a necessidade de que estivessem preparados para atender às novas exigências bem como as incertezas do mercado de trabalho.

Em um mundo globalizado no qual as barreiras físicas foram transpostas, a competitividade acirrada refletiu nas estruturas organizacionais das empresas, provocando a busca por profissionais com um novo perfil.

Se antes o secretário era visto como um profissional passivo e de inexpressiva relevância no contexto organizacional por, entre outros, desempenhar apenas atividades consideradas de menor prestígio, neste novo contexto ele assume uma nova postura em decorrência do despertar que a área de secretariado vivenciou por ter sido capaz de transformar as mudanças em oportunidades de crescimento. Embora muitos tenham cogitado a possibilidade de extinção do cargo por acreditarem que as inovações tecnológicas seriam capazes de substituí-lo, a necessidade vivenciada pelas empresas de não somente se tornarem, mas principalmente se manterem competitivas no mercado global fez surgir a figura de um novo profissional: o do gestor secretarial.

De acordo com Tagliari e Durante (2009, p. 37), se no dia a dia as competências dos secretários no exercício da profissão aparentam simplicidade, a análise detalhada de suas atividades revela a exigência de um perfil menos técnico e mais humanístico, holístico e gerencial. Além do conhecimento técnico, no exercício da profissão, o secretário utiliza habilidades em resolver situações que demandam competências tais como resiliência, pró-atividade, flexibilidade, facilidade para trabalhar em equipe e capacidade de negociação.

Pesquisas na área (LASTA; DURANTE, 2008; TAGLIARI; DURANTE, 2009; BECKER; CEOLIN, 2010; BARROS et al., 2013, entre outros) já identificaram a participação efetiva deste profissional em atividades gerenciais, o que comprova que seu campo de inserção dentro das organizações ampliou-se e não se limita mais à execução de atividades pertencentes às técnicas secretariais.

Uma das causas para esta mudança reside no fato de o profissional de secretariado ocupar uma posição estratégica no ambiente de trabalho, uma vez que atua ao lado daqueles que estão nos centros decisórios dentro das organizações. Sendo assim, cabe a ele a responsabilidade de estar em constante contato não somente com os membros do alto escalão, mas também com os públicos interno e externo das empresas, o que torna igualmente fundamental o desenvolvimento de habilidades no campo da comunicação oral e escrita. É importante salientar que a comunicação feita pelos secretários não se restringe à digitação de correspondências e ao atendimento telefônico, conforme acontecia anteriormente, pois várias atividades foram incorporadas àquelas por ele já efetuadas, como a elaboração de relatórios e de apresentações escritas e orais não somente em língua materna, mas também em diferentes

idiomas estrangeiros.

Em grande parte das empresas, a necessidade de diminuição do quadro de funcionários também foi um fator primordial para que fossem atribuídas tarefas mais complexas ao profissional de secretariado. Antigamente, era comum que todos os gestores de médio e alto-escalão possuíssem seu próprio secretário. Todavia, a atual estrutura organizacional mais enxuta exige que os profissionais de secretariado estejam preparados para assessorar, em muitos casos, equipes com um grande número de integrantes, o que exige, dentre outros, que este profissional conheça e domine ferramentas tecnológicas que agilizem a execução das atividades por ele desempenhadas, bem como seja detentor da capacidade de lidar com pessoas de diferentes perfis.

Nas empresas onde este novo perfil é demandado e valorizado, o profissional de secretariado é considerado uma peça-chave por sua atuação multidisciplinar que permite a otimização do trabalho dos executivos e o consequente aumento da produtividade da organização. Muito mais do que solucionador de questões burocráticas, este profissional, segundo Duncan (2011, p. 53):

> Garante que as reuniões comecem na hora e que todo material preparatório tenha sido entregue de antemão. Otimiza o calendário de viagens e permite a tomada de decisões a distância, mantendo projetos nos trilhos. E filtra distrações capazes de transformar o executivo numa figura reativa que passa o dia respondendo a e-mails em vez de um líder que define de forma proativa a pauta da organização. (DUNCAN, 2011, p.53)

Em agosto de 2009, o Sindicato das (os) Secretárias (os) do estado de São Paulo (Sinsesp) iniciou uma pesquisa com o objetivo de traçar o perfil de abrangência, atribuições e *expertises* desses profissionais no mercado de trabalho. Na tabela 2, são apresentadas as atividades exercidas de maior recorrência identificadas neste estudo:

Tabela 2: Atividades de maior recorrência exercidas por profissionais de secretariado

Organização do expediente diário	• Acompanhamento dos assuntos do executivo delegados à equipe de trabalho – providências, respostas, dados/informações; • Acompanhamento dos assuntos do executivo, relativos aos demais executivos – providências, respostas, dados/informações; • Despacho diário com executivo e equipe;

	• Administração da agenda de compromissos do executivo; • Administração da agenda de compromissos da equipe de trabalho; • Agenda social (cliente, amigos, familiares – datas de aniversário e demais compromissos).
Sistematização do fluxo de atividades	• Controle do fluxo de pagamentos do executivo; • Controle e coordenação do fluxo de pagamentos corporativos; • Monitoramento de contratos: distribuição, controle de prazos, vencimentos, vigência; • Planejamento do tempo e determinação das prioridades; • Recepção, triagem, distribuição, solução de correspondências e documentos (meio físico e/ou eletrônico); • Arquivamento de correspondências – físico; • Arquivamento de correspondências – eletrônico.
Gestão da área secretarial	• Coordenação e gerenciamento de informações: e-mails e relatórios; • Assessoramento ao gestor; • Coordenação de pessoas; • Apoio à liderança e aos trabalhos em equipe; • Elaboração de procedimentos e rotinas administrativas; • Busca permanente por redução de custos; • Otimização de processos; • Gerenciamento de relacionamentos.
Organização do ambiente	• Zelo pela sua organização e manutenção; • Planejamento e organização de seu layout e funcionalidade; • Verificação do funcionamento dos equipamentos; • Controle, cotação e compra de bens de consumo; • Decoração (flores, ornamentos etc.).

Atendimento presencial, telefônico e virtual	• Atendimento aos clientes externos e internos ao telefone (recebendo e efetuando ligações); • Atendimento pessoal a clientes externos e internos; • Atendimento virtual – via internet a clientes externos e internos.
Comunicação e expressão	• Redação de documentos em português (e-mails, relatórios, projetos, propostas, etc.); • Redação de documentos em outros idiomas; • Tradução/versão de documentos.
Organização de eventos e reuniões	• Preparação da sala de reuniões, auditório etc.; • Preparação de eventos institucionais; • Divulgação, convocação e/ou convite; • Telemarketing; • Administração da logística; • Contratação de palestrantes; • Produção de material didático, apresentações; • Produção de material de apoio – pastas blocos, canetas, etc.; • Participação presencial; • Contratação/reserva de serviços de alimentos e bebidas; • Elaboração de relatórios, atas, etc.; • Decoração, flores, etc.
Organização de viagens nacionais e internacionais	• Reserva de passagem aérea, terrestre ou marítima; • Contratação de serviços via agência de viagens; • Verificação de documentos para viagens internacionais (validade de passaporte, exigência de vistos de entrada, necessidade de vacina); • Reserva de hospedagem; • Aluguel de transporte; • Providência de habilitação internacional; • Providência de seguro viagem;

	• Providência de habilitação do aparelho celular, de acordo com o país a ser visitado; • Controle de programas de milhagens aéreas;

Fonte: Sinsesp, 2009

Os dados presentes na tabela 2 corroboram as afirmações presentes na literatura recente na área, que indicam que as atividades dos profissionais de secretariado estão mais complexas. Conforme é possível constatar, várias dessas atividades exigem conhecimentos de questões afetas a outras áreas profissionais, tais como o Direito ("monitoramento de contratos", "contratação de serviços"), a Contabilidade ("controle e coordenação do fluxo de pagamentos corporativos", "pesquisas e orçamentos"), Eventos ("preparação de eventos institucionais", "administração da logística de eventos"), Administração ("elaboração de procedimentos e rotinas administrativas"), Relações Públicas ("gerenciamento de relacionamento") e o Turismo ("reserva de passagem aérea, terrestre ou marítima", "verificação de documentos para viagens internacionais"). Para tal, os secretários devem possuir uma formação multidisciplinar que lhes permita não somente executar as atividades inerentes ao secretariado, mas também as das outras áreas profissionais.

A profissão de secretariado no Brasil é regulamentada pelas Leis 7377 de 30/09/85 e 9261 de 11/01/96. De acordo com estas leis, para se exercer a profissão de secretariado é necessário que o profissional, caso queira atuar como secretário executivo, seja portador do diploma de curso superior de secretariado e, no caso do técnico em secretariado, possua o certificado de conclusão do curso de secretariado em nível de 2º grau. Além disso, após a conclusão da formação superior ou técnica, exige-se que o futuro secretário obtenha o registro profissional na SRTE (Superintendência Regional do Trabalho e Emprego).

Aos profissionais que já atuavam como secretários antes da promulgação da lei, foi assegurado o direito à profissão desde que comprovassem o exercício profissional pelo período mínimo de 36 meses com registro em C.T.P.S. (Carteira de Trabalho da Previdência Social).

2.4.2 Desafios na área secretarial

Assim como ocorre com profissionais de outras áreas, o secretário se depara diariamente com desafios e obstáculos. Apesar de serem notórias as conquistas da área de secretariado no contexto brasileiro ao longo dos anos, um grande número de profissionais se depara - dentro e fora do contexto empresarial - com indivíduos que não estão a par do novo perfil nem do

potencial que o secretário da atualidade possui, sobretudo aquele detentor do diploma universitário em Secretariado Executivo.

O desconhecimento acerca da realidade da profissão é uma das causas que dificultam o reconhecimento e a maior valorização do secretário não apenas pelas organizações, como também pela sociedade em geral. Acrescenta-se a esse desconhecimento a existência de representações sociais equivocadas acerca da profissão, fruto da propagação realizada por meio das comunicações midiáticas, que - salvo raras exceções - apresentam um profissional subserviente, sem qualificação e restrito à execução de tarefas como a de servir café, dentre outras atribuições aquém da qualificação deste profissional.

Freitas (2007), em um estudo cujo objetivo foi o de investigar aspectos que contribuíam para a formação e para a disseminação da imagem da secretária na sociedade por meio da análise de filmes, histórias em quadrinhos e músicas, constatou que a imagem da profissão é constituída de aspectos, sobretudo, prejudiciais. Para a autora (2007, p.5), o cinema geralmente apresenta, por exemplo, a questão do relacionamento sentimental e sexual entre a profissional de secretariado com o seu superior como ocorrência comum no desempenho da atividade secretarial.

Dentre os filmes analisados pela pesquisadora, destaca-se a produção norte-americana de 2002 intitulada "Secretary". A começar pelo cartaz de divulgação, este filme atribui à profissão "uma condição pejorativa e de forte sexualidade, trabalhada no campo dos distúrbios e fetiches sexuais" (FREITAS, 2007, p.8). Por considerar que o filme era capaz de denigrir ainda mais a imagem deste profissional, a Fenassec buscou deter sua veiculação e exibição nas salas de cinema brasileiras, porém mesmo após várias tentativas, não obteve êxito em tornar possível este impedimento.

A autora também identificou estereótipos da profissão em histórias em quadrinhos, como as do norte-americano Scott Adams (1997), nas quais foi possível constatar que:

> Geralmente os personagens [secretários] ocupam um cargo cuja mensagem subjetiva ou objetiva induz o leitor a entender que para ser um secretário não há necessidade de formação específica e maiores conhecimentos. Explicitam, ainda, a total falta de identificação para com a atividade secretarial, além de inferir que para o seu desempenho não são necessários requisitos mais complexos. (FREITAS, 2007, p.9)

Carvalho (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada "A representação da secretária no cinema", objetivou analisar como as imagens dos profissionais de secretariado nas organizações foram relacionadas ao imaginário do cinema. O corpus da pesquisa foi constituído de trinta e um filmes norte-americanos realizados no período de 1933 a 2008 nos quais um dos

personagens fosse um secretário. Por meio da análise detalhada do conteúdo desses filmes, foi possível verificar, assim como Freitas, a presença recorrente de estereótipos tais como o envolvimento sentimental e sexual entre secretária e chefe, a vinculação da profissão à jovialidade e à beleza, bem como ao maquinário e à execução de atividades meramente operacionais. Todavia, é importante ressaltar que o corpus mais extenso deste estudo permitiu que o pesquisador encontrasse exemplos - embora em menor quantidade - de filmes nos quais as imagens dos secretários fossem condizentes com a realidade profissional.

A análise realizada nestas pesquisas revela a predominância de padrões construídos pela mídia que evidenciam uma percepção equivocada do profissional, o que contribui com a perpetuação de um imaginário social dissonante da realidade da profissão. Conforme aponta Santos (2012, p. 19), além de realimentar o imaginário coletivo, as imagens veiculadas pelo cinema ou pela televisão podem, de certa forma, limitar uma visão de mundo caso tenham sido poucas as oportunidades que o público dessas comunicações midiáticas tenha tido de realizar uma observação direta dos membros de um determinado grupo, no caso, do profissional de secretariado atual, detentor de um novo perfil.

Além da constante preocupação de se manter uma postura profissional condizente com a realidade da profissão, ações contra a difusão de representações sociais equivocadas têm sido empreendidas pelos membros da comunidade secretarial. Um exemplo disso foi a ação judicial movida, em março de 2004, pelo Sindicato das Secretárias do estado do Rio de Janeiro (Sinserj) contra um hotel localizado na capital do estado fluminense. Esta ação foi motivada pelo fato de o Sindicato ter considerada ofensiva a publicação, em ocasião da semana do profissional de secretariado do ano anterior, de uma propaganda em um jornal da cidade na qual constava a seguinte afirmação: “Nossas camas são bem mais confortáveis que a mesa do escritório”. Após julgamento da ação, a juíza determinou, sob pena de multa, que fosse publicado no mesmo jornal, na mesma sessão e nas mesmas dimensões do anúncio feito anteriormente, um anúncio por parte da reclamada desculpando-se com esta classe profissional.

Sobre o ganho desta causa, os desembargadores do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, em 22 de junho de 2005, declararam que:

> Esta é a primeira vez que determinada classe obreira, representada exclusivamente pelo Sindicato de Classe, é vitoriosa em ação deste tipo, reconhecendo, também, a importância desta laboriosa classe, nobre e importantíssima, para qualquer país. Parabéns às Secretárias. (FENASSEC, 2015)

2.4.3 Línguas estrangeiras

Em um mundo globalizado no qual as barreiras físicas foram transpostas e não representam mais um obstáculo para as transações comerciais entre empresas de diferentes nacionalidades, o conhecimento de línguas estrangeiras é uma condição necessária para os profissionais que atuam ou que almejam trabalhar em empresas multinacionais localizadas no país, bem como em empresas brasileiras atuantes no mercado internacional.

Esta necessidade da aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos futuros secretários em formação universitária está contemplada na Resolução CES/CNE 3/2005 (Anexo A), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Secretariado e estabelece o ensino de pelo menos uma língua estrangeira nas matrizes curriculares do curso nas instituições de ensino superiores brasileiros, conforme apresentado no 5º artigo desta resolução:

> Estudo das técnicas secretariais, da gestão secretarial, da administração e planejamento estratégico nas organizações públicas e privadas, de organização e métodos, de psicologia empresarial, de ética geral e profissional, além **do domínio de, pelo menos uma língua estrangeira** e dos aprofundamentos da língua nacional. (BRASIL, 2005, grifo nosso)

Ao se realizar uma busca nos principais sites de emprego e recolocação profissional de oportunidades para secretários executivos, é possível verificar que atualmente as empresas que oferecem melhores remunerações para o cargo exigem ao menos o nível avançado na língua inglesa, considerada já há alguns anos *lingua franca*. O segundo idioma mais demandado para esses profissionais é o espanhol em função das parcerias comerciais que o Brasil possui com países hispanofônicos, sobretudo com aqueles localizados na América do Sul.

No que diz respeito à língua francesa, é possível afirmar que sua aprendizagem representa para os secretários boas possibilidades de inserção profissional não apenas nas diversas empresas francófonas instaladas no país, mas também em organizações brasileiras nas quais haja a necessidade de comunicação, mesmo de forma esporádica, em língua francesa. As empresas de capital francês, por exemplo, veem nos últimos anos investido em solo brasileiro por meio da implantação de empresas de grande e de médio porte de diferentes setores, como os de aeronáutica, de tecnologia da informação e de bens de consumo.

Além da abertura de novas unidades no Brasil, os empresários franceses têm realizado fusões e aquisições em solo brasileiro, contribuindo, assim, com a internacionalização de empresas nacionais. Segundo a Câmara de Comércio França-Brasil (CCFB, 2014), em 2014 existiam 600 empresas francesas no Brasil. Dentre as diversas necessidades destas empresas

não somente na implantação em solo brasileiro, mas também no desenvolvimento de suas atividades no país, destaca-se a procura por profissionais que, além do português, dominem a língua francesa. Embora o inglês seja a língua mais utilizada atualmente no mundo dos negócios, é notória a preferência por parte dos executivos das empresas francesas de indivíduos que façam uso da língua materna do país da organização.

É importante, todavia, salientar que apesar de ser expressivo o número de empresas francófonas presentes no Brasil, sobretudo em São Paulo, que certamente possuem em seu quadro de empregados secretárias que necessitam utilizar este idioma, pouca é a oferta de formações de língua francesa voltadas para este público. Nas formações universitárias em secretariado executivo, apenas seis[12] estabelecimentos de ensino de nível superior oferecem em sua grade curricular este idioma. Fora do contexto universitário, algumas poucas experiências, tais como o curso experimental ministrado ao longo da minha pesquisa de mestrado a secretárias atuantes em empresas localizadas em São Paulo em 2009, já foram oferecidas, mas não ocorrem com regularidade.

A despeito desta pouca oferta, o interesse não apenas de profissionais, mas também de alunos das graduações em Secretariado Executivo nas instituições de ensino superior brasileiras pode ser considerado significativo. Uma prova disto foi a inserção desta temática no III Fórum Nacional de Discussões com Estudantes de Secretariado, realizado em setembro de 2012 na Universidade Federal do Macapá, no qual foram discutidas algumas problemáticas que envolvem os cursos de Secretariado no Brasil. No quesito mercado de trabalho, foi apontada a necessidade de intensificar a missão de formar profissionais com proficiência nas línguas inglesa e espanhola, além da introdução da língua francesa como matéria componente da matriz curricular do curso. Esta sugestão demonstra que os discentes acreditam que a aprendizagem do francês lhes proporcionará um enriquecimento do currículo e, consequentemente, melhores oportunidades profissionais na área de secretariado.

Entretanto, embora seja reconhecida a importância da aprendizagem de idiomas estrangeiros pelos profissionais de secretariado para a atuação no mercado de trabalho, o número de pesquisas na área é ainda reduzido. Alguns estudos, como os de Brandão (2012) e Bortollo e Rinaldi (2008), têm identificado entraves no ensino de LE nos cursos de secretariado no Brasil. Brandão (2012), em uma pesquisa que teve como objetivo investigar como estava

[12] Centro de Ensino Superior do Amapá (AP), Faculdade de Tecnologia de São Paulo (SP), Faculdade Internacional de Curitiba (PR), Universidade Estácio de Sá (RJ), Universidade Estadual de Maringá (PR) e Universidade Federal de Viçosa (MG).

sendo desenvolvida a formação de secretários executivos na Universidade Federal do Ceará, constatou que, para 60% dos dirigentes de organizações pesquisadas, as LE eram ensinadas de forma deficiente. Bortollo e Rinaldi (2008), ao conduzirem uma pesquisa em instituições de ensino na região sul do país, identificaram por meio das respostas fornecidas por coordenadores de cursos de Secretariado que a capacidade dos egressos quanto ao domínio de idiomas estrangeiros estava a desejar, apesar de ser expressiva a carga horária dedicada ao seu ensino.

No caso específico do ensino-aprendizagem de língua francesa em contexto brasileiro para a área de secretariado, além de minhas pesquisas de Mestrado e esta de Doutorado, foi possível identificar apenas mais um trabalho (PIERINI, 2012), conduzido por um professor-pesquisador da Universidade Estadual de Maringá. Sendo assim, conforme descrito na introdução desta Tese, ao trazer para discussão as representações sociais sobre a avaliação de aprendizagem de FLE de estudantes universitários e de profissionais da área de secretariado executivo, minha pesquisa de Doutorado visa a fomentar a reflexão de pesquisadores e de professores não apenas de francês, mas também das outras línguas estrangeiras ministradas nos cursos de graduação em secretariado executivo, oferecidos por instituições de ensino superior nas cinco regiões brasileiras.

2.4.4 A formação universitária em secretariado executivo

Em 1969, um ano após a publicação da Lei nº 5.540, responsável em promover a Reforma Universitária no país, foi criado o primeiro curso universitário brasileiro de secretariado executivo na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A criação do curso ocorreu em um período no qual o ensino superior passava por modificações, dentre as quais a necessidade de atribuir à formação educacional um caráter profissionalizante a fim de atender às necessidades do mercado de trabalho. Apesar de o curso de secretariado em nível técnico ser oferecido em várias instituições brasileiras de ensino na época, a necessidade da formação de profissionais que estivessem à altura das exigências das empresas tanto já estabelecidas quanto aquelas que iniciavam as atividades no país impulsionou o surgimento do curso de secretariado executivo da UFBA, que nasceu como resposta a uma demanda por profissionais desta área que estivessem preparados para atuar nas diversas empresas que iniciavam suas atividades no Polo Petroquímico de Camaçari, Bahia.

Um ano após o pioneirismo da UFBA, outra instituição de ensino superior (IES) do estado do nordeste, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi sensível à importância da disseminação do curso pelo país e, embora tenha sida a segunda IES a criar a graduação no

país, foi a primeira a obter o seu reconhecimento, já que o do curso na UFBA ocorreu somente em 1998 e, o da UFPE, em 1978. A existência destes dois cursos e as exigências previstas pelas Leis de regulamentação da profissão fomentaram a criação de outras graduações em secretariado nas diferentes regiões brasileiras a partir da década de 1980, tais como na Universidade do Sagrado Coração – Bauru/SP, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS e nas Faculdades Integradas Tiradentes – Aracaju/ SE.

Todavia, como na época da implantação destes cursos não havia um currículo mínimo fixado pelo MEC, as estruturas curriculares das graduações existentes no Brasil eram bem heterogêneas. Em uma análise das linhas de proposta pedagógica de algumas universidades - feita pela comissão responsável em implantar o curso na Universidade Estadual de Maringá (UEM) - averiguou-se, por exemplo, que, enquanto algumas matrizes curriculares contemplavam questões sociais, filosóficas e teológicas do homem contemporâneo, outras já seguiam a linha de cursos acadêmicos voltados para a pesquisa, oferecendo disciplinas de Metodologia da Pesquisa e Monografia.

Assim, com a necessidade da criação de um currículo mínimo para a graduação em secretariado executivo nas universidades brasileiras, profissionais de secretariado elaboraram, ao final do XVIII Congresso Nacional de Secretariado ocorrido em 1992, um documento conhecido como "Carta de Manaus". Neste documento, foi sugerida a contratação de uma empresa especializada no assunto a fim de - com base nos estudos anteriores, nas exigências do mercado e nos requisitos básicos previstos pelas leis de regulamentação da profissão - elaborar um currículo mínimo para os cursos de secretariado. Porém, foi somente a partir de 2001 que os primeiros resultados acerca deste assunto puderam ser vistos por meio da publicação dos Pareceres CES/CNE 583/2001 e CES/CNE 102/2004, além da Resolução CES/CNE 3/2005, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em secretariado a serem observadas pelas instituições de ensino superior em sua organização curricular.

Para Cielo, Schmidt e Wenningkamp (2014, p. 54-55), o estabelecimento dessas diretrizes foi importante por indicar claramente às IES os componentes curriculares dos cursos de secretariado no país. Conforme preconizado no Art.4º desta Resolução, a formação universitária em secretariado deve propiciar ao acadêmico o desenvolvimento de certas competências e habilidades, elencadas no quadro 3:

I – capacidade de articulação de acordo com os níveis de competências fixadas pelas organizações;
II – visão generalista da organização e das peculiares relações hierárquicas e inter-setoriais;
III – exercício de funções gerenciais, com sólido domínio sobre planejamento, organização, controle e direção;
IV – utilização do raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos e situações organizacionais;
V – habilidade de lidar com modelos inovadores de gestão;
VI – domínio dos recursos de expressão e de comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações inter-pessoais ou inter-grupais;
VII – receptividade e liderança para o trabalho em equipe, na busca da sinergia;
VIII – adoção de meios alternativos relacionados com a melhoria da qualidade e da produtividade dos serviços, identificando necessidades e equacionando soluções;
IX – gerenciamento de informações, assegurando uniformidade e referencial para diferentes usuários;
X – gestão e assessoria administrativa com base em objetivos e metas departamentais e empresariais;
XI – capacidade de maximização e otimização dos recursos tecnológicos;
XII – eficaz utilização de técnicas secretariais, com renovadas tecnologias, imprimindo segurança, credibilidade e fidelidade no fluxo de informações e
XIII – iniciativa, criatividade, determinação, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência das implicações e responsabilidade éticas do seu exercício profissional.

Quadro 3: Competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação universitária em secretariado executivo

Fonte: BRASIL, 2005.

Os dados presentes na tabela permitem inferir que as competências e as habilidades a serem desenvolvidas ao longo desta graduação exigem a construção de uma matriz curricular de caráter mais amplo a fim de permitir que os futuros profissionais de secretariado estejam

preparados não apenas para atuar em consonância com as exigências advindas do mercado de trabalho, mas também para desempenhar um papel crítico e reflexivo na sociedade.

Saldanha (2005, p. 10), ao realizar uma avaliação crítica da influência que o mercado de trabalho exerce nas práticas pedagógicas relacionadas com a formação do profissional de secretariado executivo, aponta que muitas vezes é possível cair na armadilha da construção de um projeto pedagógico cujos parâmetros sejam referendados apenas pelo mercado. Sobretudo em uma formação que vem ao longo dos anos passando por um processo de construção de sua identidade profissional, faz-se necessário "orientar o egresso para se posicionar frente ao mercado e à própria sociedade a partir de uma formação e consciência profissional que se coadune com a tradição e a qualidade que um ensino superior deve ter." (SALDANHA, 2005, p.13).

O artigo 5º da mesma Resolução determina que sejam contemplados os campos interligados de formação descritos na tabela 3:

Tabela 3: Conteúdos básicos, específicos e teórico – práticos a serem contemplados na formação universitária em secretariado executivo

I – Conteúdos básicos	Estudos relacionados com as ciências sociais, com as ciências jurídicas, com as ciências econômicas e com as ciências da comunicação e da informação.
II – Conteúdos específicos	Estudo das técnicas secretariais, da gestão secretarial, da administração e planejamento estratégico nas organizações públicas e privadas, de organização e métodos, de psicologia empresarial, de ética geral e profissional, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e do aprofundamento da língua nacional.
III – Conteúdos teórico-práticos	Laboratórios informatizados, com as diversas interligações em rede, estágio curricular supervisionado e atividades complementares, especialmente a abordagem teórico-prática

	dos sistemas de comunicação, com ênfase em software e aplicativos.

Fonte: BRASIL, 2005.

Além das disciplinas específicas do âmbito secretarial, os discentes cursam disciplinas de outras áreas, tais como administração, economia e contabilidade, o que torna a interdisciplinaridade uma das principais características deste curso universitário. É igualmente importante destacar que as línguas, tanto a materna quanto as estrangeiras, ocupam um papel de destaque, uma vez que o ensino de ao menos um idioma estrangeiro é obrigatório. Por ser o inglês a LE mais solicitada pelas empresas atualmente, a maioria das graduações em secretariado é bilíngue (português/inglês). Porém, algumas instituições como a Universidade Federal de Viçosa - IES dos alunos universitários participantes dessa pesquisa de Doutorado – oferecem também aos discentes a oportunidade de aprendizagem de outros idiomas além do inglês, como o espanhol e o francês.

Embora esta formação universitária seja caracterizada por sua abrangência, Gerardin, Monteiro e Giani (2011, p. 63) mencionam as dificuldades em quebrar o paradigma de que o curso possui somente visão e formação tecnicista. Logo, o curso é visto por muitos como uma formação relacionada única e exclusivamente a conhecimentos práticos, o que não reflete a realidade. É importante destacar que o Brasil é o único país com formação universitária na área, pois em outros países os cursos de formação em secretariado são de nível técnico. Esta peculiaridade concedeu destaque aos profissionais de secretariado brasileiros em uma pesquisa publicada em 2001 pelo jornal britânico *The Guardian*, que ao analisar e comparar dados relacionados à profissão em diferentes países, concluiu que os secretários brasileiros são aqueles bem mais treinados no mundo em função, sobretudo, da existência do curso superior na área.

Oferecida em IES nas cinco regiões brasileiras, a graduação em secretariado executivo tem sido a escolha de diversos indivíduos desde a sua criação em 1969. Se em 1980 apenas 11 IES ofereciam este curso universitário, nas décadas de 1990 e 2000 este número expandiu-se e chegou a 113 em 2007. De acordo com Cielo, Schmidt e Wenningkamp (2014, p. 59), desde 2009 houve uma considerável retração neste número e, em 2012, a quantidade de cursos de secretariado avaliados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) foi de 70.

Na região sudeste, São Paulo é o estado com o maior número de cursos (15), provavelmente em função do alto número de organizações nacionais e internacionais

localizadas no estado e pela consequente alta demanda de profissionais de secretariado. Na região sul encontra-se a segunda unidade federativa com o maior número de graduações em secretariado – Paraná -, estado com maior concentração de IES públicas que oferecem o curso. Já a região norte pode ser caracterizada como aquela com o maior número de estados nos quais o curso não é oferecido, uma vez que em Acre nem em Rondônia há oferta desta graduação. As regiões nordeste e centro-oeste ocupam a 3ª e a 4ª posições, respectivamente, senso a nordeste aquela na qual há o maior número de estados com oferta de apenas 1 curso (Alagoas, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Sergipe e Rio Grande do Norte).

Além dos números apresentados referentes ao bacharelado, a introdução de novas modalidades de cursos pela Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) possibilitou a criação dos cursos tecnólogos, o que impulsionou o aumento do número das graduações em secretariado em todo o país. De acordo com Ciel, Schimidit e Wenningkamp (2014, p. 66), em 2013 estavam cadastrados no MEC 82 cursos superiores de tecnologia em secretariado, o que revela que esta modalidade de curso possui números representativos e apresenta-se como mais uma opção para aqueles que desejam obter o diploma de nível superior em secretariado.

Todavia, embora o curso exista há mais de quarenta anos e seja oferecido por IES nas modalidades bacharelado e tecnólogo por IES em todo o país, muitas pessoas ainda desconhecem a existência do curso. Boguslawski e Martins-Santos (2013), ao realizarem uma pesquisa que objetivou identificar se alunos matriculados nos dois últimos anos do ensino médio em uma instituição particular da cidade de Curitiba, Paraná, conheciam a graduação em Secretariado Executivo, constatou que dos 230 jovens entrevistados, a maioria (69%) declarou desconhecer a graduação em Secretariado Executivo. Esses dados levam a crer que, por desconhecerem a existência do curso, é provável que baixo seria o número de alunos que optaria por esta graduação no momento da escolha da formação universitária.

Os dados apresentados também demonstraram representações equivocadas acerca da profissão de secretariado, tais como a ideia compartilhada por um grande número de entrevistados de que não é necessário ser detentor do curso de Secretariado Executivo para atuar na área, o que vai de encontro com o que está contido nas Leis de regulamentação da profissão. Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de maior divulgação deste curso na sociedade, principalmente em estabelecimentos de ensino médio. A difusão de informações acerca desta formação universitária, como o número e os locais onde ela é ofertada, a carga horária total, as principais disciplinas presentes nas matrizes curriculares, dentre outros,

permitiria não somente apresentar informações gerais sobre o curso que poderiam despertar a atenção e o interesse dos alunos, como também auxiliaria na compreensão de aspectos da profissão de secretário executivo e do perfil atual deste profissional, que, conforme trazemos à discussão neste trabalho, muito se difere do profissional do passado.

Além do desconhecimento por um grande número de indivíduos acerca da sua existência e de sua importância, a graduação em secretariado possui outros desafios a serem transpostos. A necessidade do fortalecimento da identidade científica na área tem sido alvo de discussão por parte de pesquisadores (MAÇANEIRO, 2011; DURANTE, 2010; BISCOLI, 2012; entre outros), que veem no aumento das pesquisas realizadas um importante passo para a consolidação teórica e conceitual de uma área que durante muitos anos predominou o tecnicismo. Ao longo dos últimos anos, a pesquisa na área tem crescido de maneira não somente quantitativa, mas principalmente qualitativa. Ao contrário do que ocorria até o início dos anos 2000, atualmente os discentes do curso têm sido estimulados ao desenvolvimento de pesquisas científicas, à participação em eventos científicos e à publicação dos resultados dos trabalhos realizados.

Ademais, crescente tem sido o número de egressos do curso que optam em continuar os estudos por meio da realização de cursos *lato* e *stricto sensu*. Todavia, por se tratar de uma área com histórico recente de valorização da pesquisa, este número é ainda baixo, o que acarreta na escassez de professores com formação em secretariado que sejam detentores dos títulos de especialista, mestre e doutor. Em um estudo realizado por Schimidt et al (2012) com professores das IES da região sul nas quais é oferecido este curso, verificou-se que dos 279 docentes participantes da pesquisa, somente 38, ou seja, 14%, possuíam formação nesta área de ensino.

Outra dificuldade enfrentada por aqueles que realizam estudos na área é a de ter suas pesquisas legitimadas como conhecimento científico, uma vez que os próprios órgãos brasileiros de fomento não reconhecem o secretariado como área de conhecimento. Este reconhecimento faz-se necessário para que, entre outros, cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Secretariado possam ser abertos em instituições de ensino superior brasileiras. Uma das medidas tomadas visando à maior discussão por parte dos pesquisadores na área foi a criação, em 10 de dezembro de 2013, da *Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado* (ABPSEC), que possui como objetivos promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em Secretariado, promover o intercâmbio e a cooperação entre cursos de graduação, programas de pós-graduação, professores, estudantes e demais pesquisadores da área.

2.4.5 A formação em Secretariado Executivo na Universidade Federal de Viçosa

Conforme apresentado na introdução do trabalho e detalhado na seção a seguir referente aos procedimentos metodológicos, o instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi aplicado primeiramente a estudantes matriculados na disciplina "Francês IV" do curso universitário em Secretariado Executivo da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A escolha do curso oferecido por esta universidade foi motivada pelo fato de esta graduação ser reconhecida nacionalmente por sua excelência, sobretudo em função dos resultados obtidos em avaliações como a do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) - no qual em 2012 obteve o conceito máximo em uma escala de 1 a 5 – e do Guia do Estudante publicado anualmente pela Editora Abril, que nos anos de 2013 e 2014 atribuiu o número máximo de estrelas (cinco) a este curso.

A graduação em Secretariado Executivo da UFV iniciou-se em 1991 como mais uma habilitação do curso de Letras da universidade, que até então oferecia as licenciaturas em Português-Inglês e Português-Francês. Sete anos após sua criação, desvinculou-se da graduação em Letras, tornando-se o bacharelado intitulado "Secretariado Executivo Trilíngue Português-Francês-Inglês" e foi reconhecida pelo MEC em 12 de junho de 2003 por meio da Portaria nº 1446.

O ingresso no curso se dá por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior (PASES), da Reativação de matrícula, do Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) ou por outras modalidades de processos seletivos que sejam aprovados pelos Colegiados Superiores da UFV. No ano de 2015, o curso oferecia anualmente 25 vagas, era ofertado no período noturno e a duração para a conclusão do curso era de no mínimo 4 anos e, no máximo, de 7 anos.

São objetivos específicos da formação universitária em Secretariado Executivo Trilíngue da UFV:

> Formar profissionais capazes de promover a interface entre empresa, processos empresariais e seus envolvidos; habilitar o Secretariado Executivo Trilíngue para promover e participar da melhoria do processo de gestão e desenvolvimento das organizações públicas e privadas na busca do aumento da produtividade e da competitividade; promover a formação do professional de Secretariado Executivo Trilíngue dentro do Sistema indissociável do ensino, pesquisa e da extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2015a)

O aluno desta graduação tem acesso a uma formação multidisciplinar, uma vez que, conforme é possível verificar na matriz curricular do curso do ano de 2015 (Anexo B),

disciplinas de outras áreas do conhecimento, como Administração, Direito, Economia, Línguas e Psicologia fazem parte do rol de matérias obrigatórias e optativas juntamente com aquelas específicas da área de secretariado. Embora a Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Secretariado Executivo (Anexo A) considere o trabalho de conclusão de curso um componente curricular não obrigatório, na UFV ele é um elemento integrante das disciplinas a serem realizadas no 7º período. O estímulo à pesquisa científica na área é igualmente feito por meio tanto do oferecimento de uma disciplina obrigatória de metodologia de pesquisa aplicada ao secretariado (SEC290), quanto da realização de eventos acadêmicos voltados para o estímulo e à difusão de estudos na área de secretariado, bem como do desenvolvimento de atividades pelos membros do NIEX (Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Secretariado), criado em abril de 2014.

O processo de ensino-aprendizagem no curso não se limita à sala de aula, uma vez que os estudantes são estimulados a participarem de outras atividades que irão igualmente enriquecer seu percurso de formação profissional, tais como aquelas empreendidas pela Empresa Júnior de Secretariado Executivo (SEC Jr. Consultoria) e pelo Centro Acadêmico de Secretariado Executivo (CASEC). No último período do curso está prevista a realização do estágio supervisionado obrigatório, mas muitos alunos optam também por desenvolverem experiências prévias de estágios extracurriculares ao longo da graduação na própria universidade e em empresas localizadas na cidade.

Desde a sua criação, o curso está lotado no Departamento de Letras, o que considero justificável por ser um de seus diferenciais tanto o aperfeiçoamento da língua portuguesa, quanto o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que são oferecidas disciplinas de línguas em todos os semestres desta formação universitária. Além daquelas específicas do idioma materno dos alunos, das 36 disciplinas obrigatórias do curso, 14 são dedicadas ao ensino das línguas inglesa, francesa e espanhola. Caso seja do interesse do aluno, outras 17 disciplinas são oferecidas como optativas.

A língua inglesa é aquela que possui maior carga horária, sendo oferecida até o 6º semestre do curso (LET 110 Língua Inglesa I, LET 111 Língua Inglesa II, SEC 310 Inglês Empresarial I, SEC 311 Inglês Empresarial II, SEC 412 Inglês Empresarial III e SEC 419 Inglês Empresarial IV). Já o espanhol é oferecido em 4 disciplinas (LET 170 Língua Espanhola I, LET 171 Língua Espanhola II, LET 172 Língua Espanhola III e SEC 470 Espanhol Empresarial), do 5º ao 8º período.

No que diz respeito à língua francesa, conforme é possível observar na tabela 4, doze são as disciplinas deste idioma oferecidas aos alunos de Secretariado da UFV: 4 obrigatórias e 8 optativas.

Tabela 4: Disciplinas de língua francesa obrigatórias e optativas do curso de secretariado executivo da UFV

Disciplinas obrigatórias	Disciplinas optativas
LET 120 - Língua Francesa I	LET 221 - Língua Francesa IV
LET 121 - Língua Francesa II	LET 227 - Leitura e Produção de Textos em Língua Francesa
LET 220 - Língua Francesa III	LET 228 - Conversação em Língua Francesa I
SEC 320 - Francês Empresarial	LET 229 - Conversação em Língua Francesa II
	LET 320 - Língua Francesa V
	LET 321 - Língua Francesa VI
	LET 420 - Língua Francesa VII
	LET 421 - Língua Francesa VIII

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2015b.

Embora o número de disciplinas optativas seja representativo, nem sempre é possível para o aluno cursar todas as oito disponíveis em função dos horários em que são ofertadas, que podem tanto coincidir com o horário de outras disciplinas obrigatórias quanto serem oferecidas no período vespertino, o que acaba sendo um elemento complicador sobretudo para aqueles alunos que optam por realizar estágios extracurriculares ao longo da graduação.

Na tabela 5, são apresentadas as ementas, bem como a carga horária semanal e semestral de cada uma das disciplinas de língua francesa obrigatórias no curso:

Tabela 5: Ementas, carga horária semanal e mensal das disciplinas de língua francesa obrigatórias no curso de secretariado executivo da UFV

Disciplina	Ementa	Carga horária	
		Semanal	Semestral
LET 120- Língua Francesa I	Pronúncia e ortografia. Os diferentes tipos de frases. O nome e os determinantes do nome. O grupo verbal. Preposições e conectivos.	4h	60h

	Objetivos comunicativos. Cultura e civilização.		
LET 121 - Língua Francesa II	Vocabulário e estruturas fundamentais da língua francesa. Palavras de substituição. Maneiras de intensificar e apreciar: os adjetivos. Os tempos verbais. Objetivos comunicativos. Cultura e civilização.	4h	60h
LET 220 - Língua Francesa III	O grupo verbal: as marcas temporais e as marcas modais. O grupo nominal: pronomes e adjetivos. O grupo adverbial. A frase complexa. Objetivos comunicativos. Cultura e civilização.	4h	60h
SEC 320 - Francês Empresarial	As relações internas na empresa. Comunicação e correspondência no trabalho. Rotinas secretariais. Discussão e análise de textos empresariais. Negociação no trabalho.	4h	60h
			CARGA HORÁRIA TOTAL: 240

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2015.

Ao se examinar o conteúdo programático e a carga horária total dessas disciplinas à luz das proposições presentes no Quadro Comum de Referência para as Línguas (CECR), é possível afirmar que, ao concluírem a disciplina " SEC 320 Francês Empresarial", os alunos terão atingido o segundo (A2 – Intermediário e de sobrevivência) dos seis níveis de competência propostos nesta ferramenta de referência.

Conforme discutido em minha dissertação de mestrado, em função do alto grau de complexidade linguística e discursiva das tarefas desempenhadas por um profissional de secretariado dos dias atuais, tais como o planejamento do tempo e determinação das prioridades da empresa, o apoio à liderança e aos trabalhos em equipe, considero o nível B1 (De acesso) o mínimo necessário para que um aprendiz possa ser considerado apto a utilizar eficazmente a língua francesa nas situações de trabalho inerentes a um profissional de secretariado. Por exemplo, se há alguns anos atrás fazer e atender uma ligação telefônica se resumia a utilizar algumas frases-padrão para, em seguida, passar a ligação para o chefe, atualmente cabe a estes

profissionais assumir uma postura ativa, o que exige em muitos casos, que ele seja o responsável em telefonar no lugar do seu superior a fim de resolver assuntos da empresa. Desta forma, dominar apenas frases-padrão como: *C´est de la part de qui?*, *Un instant, s´il vous plaît, Il est en réunion en ce moment, Voulez-vous laisser un message?* não é o suficiente para uma conversa telefônica feita ou realizada por um profissional de secretariado, que necessitará de recursos linguístico-discursivos mais amplos para desempenhar esta tarefa.

Todavia, é importante salientar que, embora eu considere a carga horária de disciplinas obrigatórias de língua francesa no curso reduzida, julgo um diferencial da graduação da UFV o oferecimento de tais matérias por permitir que os alunos de secretariado da instituição - conforme será apresentado de maneira detalhada na seção 5.1 deste trabalho a respeito dos estudantes participantes da pesquisa - iniciem a aprendizagem deste idioma que no Brasil já há algumas décadas tem sofrido um declínio na oferta de seu ensino. Além disso, assim como na minha experiência enquanto aluna do curso de Secretariado Executivo Trilíngue, cursar estas disciplinas iniciais pode servir como estímulo para a continuidade da aprendizagem da língua francesa e para sua posterior utilização na trajetória profissional.

Parte II: Material e Métodos

A leitura torna um homem pleno, o diálogo, um homem preparado e a escrita, um homem exato.
Francis Bacon (1561-1626)

3 Percurso Metodológico

Esta pesquisa insere-se no âmbito da Didática das Línguas Estrangeiras por levantar questionamentos acerca da avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira. Tem como objeto de estudo as representações sociais de estudantes e de profissionais da área de secretariado, o que demonstra sua articulação com um campo de estudos inicializado na área de psicologia social, mas que ao longo dos anos expandiu-se e passou a ser utilizado em estudos realizados por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, contextos teóricos e metodológicos.

O caráter interdisciplinar não é exclusivo desta pesquisa, pois conforme aponta Beacco (2011, p. 32), o campo da Didática e das Culturas é caracterizado pela confluência com outras disciplinas instituídas epistemologicamente, tais como a linguística, a psicologia social, a antropologia e as ciências da educação. Para o autor (BEACCO, 2011, p. 31), a diversidade da natureza dos saberes produzidos neste campo origina-se na própria pluralidade dos objetos construídos no âmbito social.

Para Blanchet e Chardenet (2011, p.63), a metodologia na Didática das Línguas Estrangeiras constrói-se a partir da reflexão acerca dos princípios dispositivos e procedimentos implementados visando a suscitar, descrever, analisar e interpretar as informações, os elementos, os fenômenos observados a fim de produzir um conhecimento científico no âmbito das ciências humanas e sociais.

Assim como ocorre no campo da Didática, pesquisas realizadas à luz da Teoria das Representações não privilegiam nenhum método de pesquisa em especial e requerem do pesquisador a utilização de uma metodologia multidisciplinar e plural, conforme aponta Novikoof (2006, p.111):

> Atualmente, existem vários textos e trabalhos que já afirmam que a Teoria das Representações Sociais traz consigo um caráter interdisciplinar, no que refere a sua complexidade teórico-metodológica. Para dar conta e razão dessa teoria, compreendida somente quando se apreende, não somente, o fenômeno individualmente construído, mas em relação com o contexto/meio, faz-se necessário uma escolha metodológica diversificada e interdisciplinar.

Para Minayo (2012, p. 90), embora as representações sociais possam e devam ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais por se

manifestarem em palavras, sentimentos e condutas, sua medição privilegiada é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. Logo, o discurso é o meio natural por excelência das representações sociais, pois é por meio dele que as representações existem e são difundidas na sociedade.

Para Py (2004, p.6), a linguagem é um instrumento muito eficaz de categorização, já que o ato de nomear implica na classificação e no agrupamento de acordo com critérios impostos pelo sistema gramatical e pelas expressões pré-existentes do discurso. Além disso, o discurso concede à representação uma dimensão objetiva e passível de observação, o que permite a existência de um conjunto de manipulações simbólicas, como os comentários, as citações e as modalizações.

De acordo com Castellotti e Moore (2002, p. 10), as pesquisas sobre representações baseiam-se em duas constatações: se de um lado é possível evidenciar os indícios, especialmente os discursivos, de um estado da representação, bem como de sua evolução em determinado contexto; de outro lado as representações mantêm fortes relações com os processos de aprendizagens.

Py (2004, p. 10) ainda expõe a dificuldade que os pesquisadores da área de linguística possuem por não serem detentores de instrumentos sociológicos que permitam avaliar a difusão de uma representação em um grupo social. Todavia, os pesquisadores dessa área dispõem da capacidade de observar não somente o papel desempenhado por uma representação em uma interação verbal, mas também o seu status de expressão pré-construída e lexicalizada, seu modo de inserção no contexto verbal e até mesmo o seu percurso coletivo de construção.

Conforme discutido no capítulo 2 deste trabalho, o suporte escolhido para esta pesquisa é a linguagem, uma vez que serão analisados os discursos de estudantes universitários, bem como de profissionais já atuantes na área de secretariado a fim de investigar os sentidos e os significados da avaliação da aprendizagem de francês língua estrangeira neste contexto profissional.

Em relação à abordagem, esta pesquisa pode ser caracterizada como de natureza qualitativa, que, segundo Oliveira (2005, p. 41), pode ser conceituada como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) definem a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas materiais e interpretativas que não apenas localizam o observador no mundo, mas dão visibilidade a este mundo no qual ele está inserido.

Lüdke e Andre (1986, p.11), apresentam as cinco características básicas da pesquisa qualitativa: ela possui o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para Khoury (2008, p. 126), a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos neste tipo de abordagem. Denzin e Lincoln (2006, p. 23) afirmam que os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade. Esses autores declaram igualmente que:

> A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Strauss e Corbin (2008, p. 21) afirmam que a importância da abordagem qualitativa é que ela garante um senso de visão, no qual o pesquisador quer seguir junto com a pesquisa. O processo da pesquisa qualitativa implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, todos apresentados de forma descritiva.

É importante ressaltar que esta pesquisa não se restringiu a dados qualitativos, uma vez que a abordagem quantitativa também foi empregada com o intuito de obter dados mensuráveis através da utilização de recursos e técnicas estatísticas. De acordo com Oliveira (2005, p. 43), adotar a prática de combinar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa, evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise. Esta visão também é compartilhada por Strauss e Corbin (2008, p. 44), que afirmam que o pesquisador deve fazer uso de todo e qualquer método disponível a fim de construir uma teoria densa, bem desenvolvida, integrada e ampla.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, foram aplicados dois questionários semiestruturados, que serão apresentados a seguir.

4 Procedimento de coleta de dados

De acordo com o psicólogo social Abric (1994, p. 61), durante muito tempo a entrevista foi o principal instrumento de coleta de dados nas pesquisas de representações sociais. Embora seja considerado o instrumento por excelência da investigação social e possua vantagens tais

como a maior flexibilidade e a oportunidade que o entrevistador esclareça imediatamente quaisquer dúvidas relacionadas às perguntas realizadas, o autor (ABRIC, 1994, p. 62) afirma que a entrevista permite raramente ter acesso direto à organização e à estrutura interna de uma representação.

Desta forma, nesta pesquisa o instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário que, segundo Marconi e Lakatos (2011, p.86-87), possui como algumas de suas vantagens não apenas permitir atingir o maior número de pessoas simultaneamente, mas também possibilitar maior liberdade e maior segurança nas respostas em função da não identificação dos respondentes e abranger uma área geográfica mais ampla. Seliger e Shohamy (1989, p. 172) apontam igualmente que, quando o anonimato é assegurado, os participantes sentem-se mais confortáveis em compartilharem informações sensíveis ao responderem um questionário.

Além da obtenção de dados que serão analisados qualitativamente, segundo Abric (1994, p.62), este instrumento de coleta de dados permite obter aspectos quantitativos tidos como fundamentais no aspecto social de uma representação. Por exemplo, a análise quantitativa das respostas possibilita detectar a organização dessas respostas, ressaltar os fatores explicativos ou distintos de um ou mais grupos, bem como identificar e situar as respectivas posições dos grupos estudados em relação a estes vieses explicativos.

Como toda técnica de coleta de dados, o questionário apresenta certas desvantagens, como a alta probabilidade não apenas que perguntas não sejam respondidas, mas também que o número de questionários preenchidos não seja significativo e que respostas sejam dadas de maneira não correta em função da incompreensão das perguntas. Neste último caso, a impossibilidade de que o pesquisador esclareça eventuais dúvidas pode ocasionar uma uniformidade aparente nas respostas, o que comprometerá os dados a serem analisados. Acerca das desvantagens deste instrumento de coleta de dados, Sá (1998, p. 90) declara que, diferentemente do que normalmente ocorre em uma entrevista, a aplicação do questionário não permite que o pesquisador altere o seu curso em direções que se mostrem mais promissoras.

A fim de aumentar sua eficácia e validade, Marconi e Lakatos (2011, p. 87) apontam a necessidade da observância de normas precisas no processo de elaboração de um questionário e ressaltam que este processo geralmente é longo e complexo. Extensão, vocabulário empregado, disposição das perguntas e existência de instruções claras são alguns dos aspectos que devem ser observados para que as informações obtidas atendam aos objetivos da pesquisa. No que diz respeito à dificuldade de seleção e formulação das perguntas, sobretudo em um estudo acerca das representações, Abric (1994, p. 63) aponta que uma das formas de reduzir

estas dificuldades consiste na escolha de questões mais amplas a fim de que o entrevistado construa sua própria abordagem e, assim, sua atividade seja valorizada.

É importante ressaltar que os dados para a análise deste estudo foram provenientes de dois grupos que, embora sejam da área de secretariado, encontravam-se em momentos distintos de atuação profissional: enquanto o primeiro grupo era formado por estudantes que, provavelmente, possuíam nenhuma ou pouca experiência no mercado de trabalho e encontravam-se em processo de aprendizagem da língua francesa, do segundo faziam parte indivíduos que já atuavam como secretários e, no exercício das atividades profissionais, utilizam o idioma francês.

Logo, em função das especificidades de cada um destes grupos, pareceu-me fundamental a elaboração de dois questionários: o primeiro aplicado a estudantes universitários e, o segundo, a profissionais de secretariado, que são apresentados a seguir:

4.1 Questionário aplicado aos estudantes

Este questionário (Anexo C) foi aplicado em 06 de novembro de 2014 aos dezoito alunos da graduação em Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Federal de Viçosa da disciplina "SEC 320 – Francês Empresarial" que, conforme apresentado na seção 2.4.5 desta Tese, era ofertada no 5º semestre desta graduação e consistia na última disciplina obrigatória de língua francesa oferecida aos graduandos do curso.

No mês anterior à aplicação do questionário, entrei em contato por *e-mail* com o professor responsável pela disciplina a fim de explicar os objetivos da pesquisa e obtive, já no primeiro contato, a permissão para que eu estivesse presente em uma das aulas desta disciplina para aplicar o instrumento de coleta de dados do estudo.

Juntamente com os questionários, entreguei aos estudantes duas vias já assinadas por mim do "Termo de consentimento livre e esclarecido" (Anexo D) e, após lê-lo em voz alta, solicitei aos presentes que, caso concordassem em participar da pesquisa, assinassem e me entregassem uma das vias para que eu pudesse arquivá-las. Ao entregar o questionário, também fiz a leitura em voz alta de todas as questões a fim de esclarecer possíveis dúvidas. O tempo total gasto com a aplicação foi de aproximadamente uma hora.

O questionário, constituído de 19 perguntas abertas e 7 fechadas, foi dividido em três partes. Na primeira, foram inseridas as questões elaboradas com o intuito de levantar e fazer emergir os elementos constitutivos das representações sobre avaliação de aprendizagem de

francês língua estrangeira, que serão apresentados e discutidos na análise e discussão dos resultados.

Na segunda parte do questionário, foram obtidas informações que possibilitaram melhor caracterizar os participantes da pesquisa e foi composto pelas seguintes seções: 1) *Identificação* (questões 13 e 14), na qual foram obtidas informações sobre a idade e o sexo; 2) *A graduação em Secretariado Executivo* (questões 15, 16, 17, 18 e 21), seção onde foi possível verificar se os participantes já possuíam algum diploma superior, as motivações para a escolha do curso universitário e os projetos após o término desta graduação e 3) *Experiência profissional e de estágio* (questões 19 e 20), na qual os participantes foram questionados acerca da realização ou não de experiências profissionais e de estágios na área de secretariado.

A terceira parte foi dedicada à identificação de questões relacionadas à aprendizagem de línguas estrangeiras. Foi solicitado aos estudantes que declarassem o nível de desempenho que acreditavam possuir nos idiomas estudados (questão 22), uma vez que, de acordo com Cuq e Gruca (2009, p. 218), a representação feita pelo aprendiz de seu nível na língua estrangeira faz parte de sua autoavaliação. A existência de experiência prévia de língua francesa também foi verificada na questão 23, bem como a obtenção ou não de certificações em línguas estrangeiras (questão 24). Já a questão 26 consistiu em verificar se naquele momento os aprendizes se sentiam preparados para utilizá-los no contexto profissional.

Ao elaborar as perguntas desta última parte do questionário, foi também meu objetivo o de permitir que os estudantes refletissem não somente sobre o percurso de aprendizagem de línguas estrangeiras percorrido até aquele momento, mas também sobre as aspirações futuras na utilização dos idiomas, principalmente o francês, no contexto profissional da área de secretariado executivo. Além disso, nas justificativas apresentadas à questão nº 25 (*Para você, é importante possuir esses diplomas?*), foi possível ter acesso às representações dos estudantes acerca das avaliações certificativas em língua estrangeira.

4.2 Questionário aplicado aos profissionais

O segundo instrumento de coleta de dados elaborado (Anexo E) teve como público-alvo profissionais de secretariado que utilizassem a língua francesa no contexto profissional. Diferentemente do grupo de estudantes, a aplicação deste questionário desde o início mostrou-se mais trabalhosa sobretudo em função da dificuldade de localizar profissionais detentores do perfil procurado. Além disso, aplicar este questionário pessoalmente apresentava-se uma

alternativa inviável, pois implicaria no deslocamento a um grande número de empresas, francófonas ou não, localizadas em diferentes cidades do país.

Ciente destas limitações e a fim de alcançar o público-alvo da pesquisa, optei pela elaboração de um questionário eletrônico por meio da ferramenta *online* de formulário do *Google Drive*. Segundo Gonçalves (2008, p. 73-74), a realização de pesquisas online possibilita - de maneira simples e pouco custosa - a coleta de dados de indivíduos localizados em diferentes regiões de um país, além de possibilitar sua aplicação em mercados corporativos. Estas características do questionário *online* iam ao encontro do meu objetivo de obter dados de profissionais já inseridos no mercado de trabalho que utilizassem a língua francesa no exercício das atividades laborais e atuassem em empresas localizadas no Brasil.

O link com o questionário foi divulgado nos meses de março e abril de 2015 em diversos grupos de secretariado existentes na rede social *facebook* e enviado por e-mail a coordenadores e professores de cursos em secretariado, responsáveis pelo ensino e pela divulgação da língua francesa no país, presidentes de sindicatos brasileiros de secretariado, bem como profissionais da área.

Antes da divulgação, este questionário foi submetido a pré-teste por meio do seu envio a uma pequena população constituída de profissionais da área de secretariado de organizações públicas e privadas. Para Seliger e Shohamy (1989, p.195), o objetivo do pré-teste é conhecer a qualidade do questionário enquanto é possível revisá-lo e aprimorá-lo antes de ser submetido aos sujeitos de pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p.88), a análise dos dados obtidos em um pré-teste permite evidenciar possíveis falhas existentes, tais como inconsistência ou complexidade das questões e presença de perguntas supérfluas ou causadoras de embaraço aos sujeitos da pesquisa. O pré-teste deste segundo questionário mostrou-se ser uma etapa primordial e necessária, uma vez que, diferentemente do ocorrido com o grupo de estudantes, não estar presente pessoalmente no momento de sua aplicação impossibilitaria, por exemplo, que eu sanasse eventuais dúvidas dos participantes da pesquisa que surgissem ao longo de seu preenchimento.

Após o retorno dado pelos profissionais que participaram do pré-teste, foram feitos alguns ajustes no instrumento de coleta de dados, dentre os quais a inserção no texto introdutório da possibilidade de que profissionais de “áreas afins” à de secretariado participassem da pesquisa, visto que, além de a área secretarial ser abrangente, muitos indivíduos que exercem atividades inerentes à de um secretário são, em muitos casos, registrados com outras nomenclaturas como “assistente” e “assessor” administrativo.

Após a ampla divulgação do questionário nos meses de março e abril de 2015, obtive o retorno de dez questionários preenchidos. Destes, dois foram excluídos por terem sido respondidos por indivíduos que não utilizavam a língua francesa no exercício das atividades profissionais. Sendo assim, o corpus de análise proveniente da aplicação deste segundo questionário foi constituído pelas respostas fornecidas por oito profissionais brasileiros de secretariado.

Embora, a princípio, o número de profissionais participantes do estudo possa ser considerado baixo, é importante ressaltar que, conforme exposto anteriormente, a dificuldade de localizar profissionais com o perfil procurado mostrou-se uma limitação constatada pela pesquisadora desde o momento da elaboração do objetivo desta pesquisa de Doutorado. Acrescenta-se a esta questão os diferentes contextos nos quais os questionários foram aplicados: enquanto os estudantes encontram-se em um ambiente universitário propício ao desenvolvimento e à participação de pesquisas científicas, indivíduos já inseridos no mercado de trabalho nem sempre atribuem a devida importância às pesquisas acadêmicas, o que pode ser a causa principal para a baixa adesão de participantes.

Ademais, o próprio instrumento de coleta de dados pode ser considerado um fator não atrativo para a participação em virtude de não apenas ser longo, mas principalmente pela presença de um número significativo de questões abertas que, de acordo com Gressler (2004, p. 156), por exigirem mais tempo para serem respondidas, podem levar à omissão pelo cansaço.

Entretanto, conforme aponta Sá (1998, p. 90), a grande extensão dos questionários nas pesquisas sobre representações sociais é necessária, já que - diferentemente das entrevistas, que possibilitam ao entrevistador alterar o seu curso em direções consideradas mais promissoras, todas as perguntas devem estar presentes no questionário.

Além deste aspecto, conforme será possível verificar na análise e discussão dos dados obtidos, a profundidade das respostas fornecidas pelos profissionais não somente demonstrou o engajamento dos participantes em contribuir com o desenvolvimento deste estudo, mas também permitiu considerar os dados obtidos como representativos do grupo nesta pesquisa de cunho predominantemente qualitativo.

Em relação à elaboração deste questionário, no cabeçalho do questionário foram apresentados, ainda, os objetivos da pesquisa, as instruções para o seu preenchimento, bem como a mesma versão do termo de sigilo e confidencialidade assinado pelos estudantes de secretariado. No caso deste segundo questionário, os respondentes deveriam escolher - caso

estivessem de acordo com o conteúdo do termo – a opção “concordo” antes de iniciarem o seu preenchimento.

Este questionário foi constituído de 19 perguntas abertas e 9 fechadas e, assim como no questionário aplicado aos estudantes, foi constituído de três partes. Na primeira, foram inseridas questões acerca do objeto de estudo desta pesquisa, que igualmente serão apresentados e discutidos na análise e discussão dos resultados.

A segunda parte deste questionário consistiu em obter informações que possibilitaram a caracterização dos participantes da pesquisa. Além da idade (questão 2), sexo (questão 3) e estado de residência (questão 4), dados acerca do curso universitário, da instituição de ensino superior e do ano de conclusão (questão 5) também foram obtidos. Como profissionais já atuantes no mercado de trabalho, o cargo ocupado, o tempo de atuação, as motivações para atuar na área bem como o tipo e o porte da empresa de atuação foram igualmente solicitados.

Já a última parte foi, assim como no questionário aplicado aos estudantes, dedicada à identificação de questões relacionadas à aprendizagem de línguas estrangeiras. Foi solicitado que os profissionais declarassem o nível de desempenho que acreditavam possuir nos idiomas estudados (questão 28). Há quanto tempo haviam estudado ou se ainda estudavam, assim como a instituição de aprendizagem da língua francesa foi verificado na questão de número 9), bem como as motivações para a aprendizagem deste idioma (questão 8). Já as questões de números 10 e 11 consistiram em verificar a frequência da utilização deste idioma no contexto profissional, bem como as cinco principais tarefas nas quais era necessário o uso do francês.

Nas perguntas 25 e 26, os profissionais foram questionados se possuíam algum diploma em língua estrangeira e se consideravam importante possuir estas certificações, o que permitiu ter acesso às representações acerca das avaliações certificativas em línguas estrangeiras.

5 Caracterização dos participantes

Os dados obtidos na segunda e na terceira parte dos dois questionários aplicados permitiram caracterizar os participantes da pesquisa, conforme apresentarei a seguir. Com o intuito de preservar o sigilo da identidade dos participantes desta pesquisa, foram adotados os seguintes critérios de identificação: enquanto os estudantes serão identificados pela letra “E” acrescido de um numeral de 01 a 18 - correspondente à ordem de entrega dos questionários preenchidos no dia de sua aplicação -, os profissionais serão reconhecidos pela leta “P”, acrescido de um numeral de 01 a 08, que também corresponde à ordem de recebimento dos questionários preenchidos, que, neste caso, foi feito *online*.

5.1 Estudantes

Conforme é possível constatar nos gráficos 1 e 2, a maioria dos estudantes encontrava-se na faixa etária entre 18 e 20 anos, além de ser do sexo feminino. A partir desses dados, levantei a hipótese de que provavelmente Secretariado Executivo era a primeira graduação que estava sendo cursada pelos participantes, bem como nenhuma era a experiência profissional do grupo pesquisado.

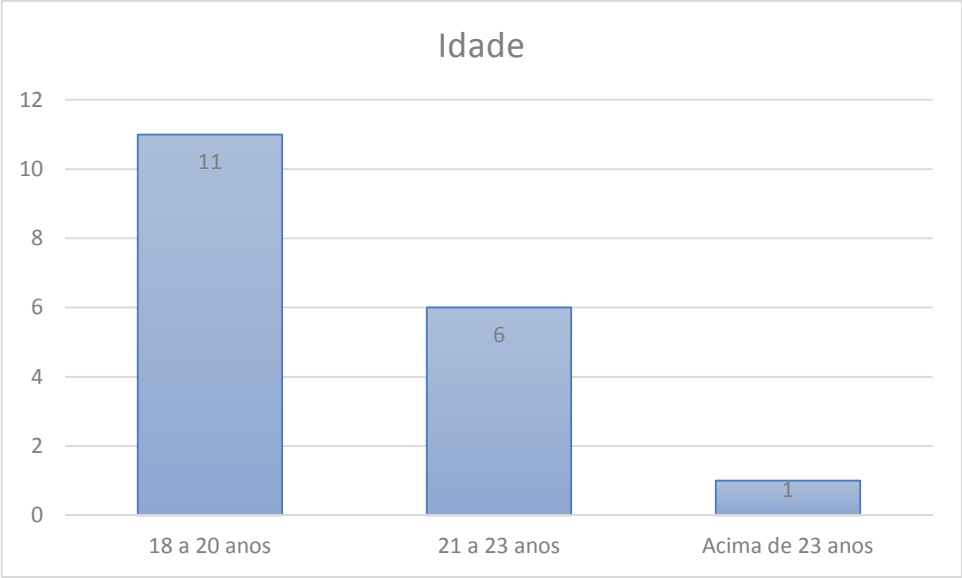


Gráfico 1: Idade dos Estudantes

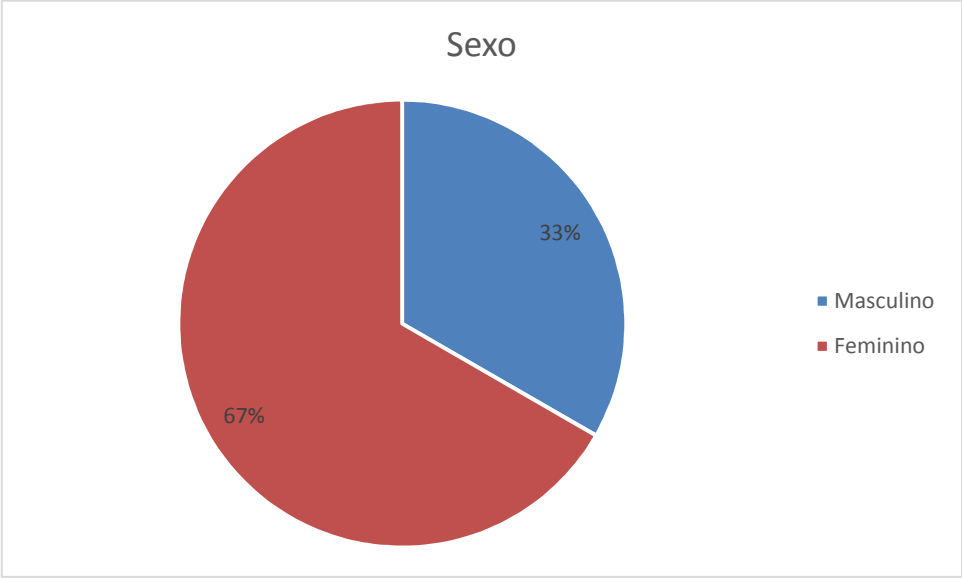


Gráfico 2: Sexo dos estudantes

Essas hipóteses puderam ser comprovadas nas respostas fornecidas às questões de número 15 e 20, nas quais foram obtidos dados acerca da formação e da experiência

profissional. Apenas um dos estudantes havia cursado dois anos de outra graduação na mesma instituição de ensino antes de optar pela mudança para o curso de Secretariado. Verificou-se, ainda, que nenhum dos estudantes havia exercido até aquele momento atividade remunerada na área de formação universitária que estavam cursando. Todavia, quando questionados sobre as experiências de estágio, foi possível averiguar que a maioria (13 entrevistados) afirmou já ter realizado ou estar naquele momento inscritos em programas de estágio na área de formação, na maior parte em secretarias de departamentos e de seções da própria UFV.

Gráfico 3: Experiência profissional dos estudantes

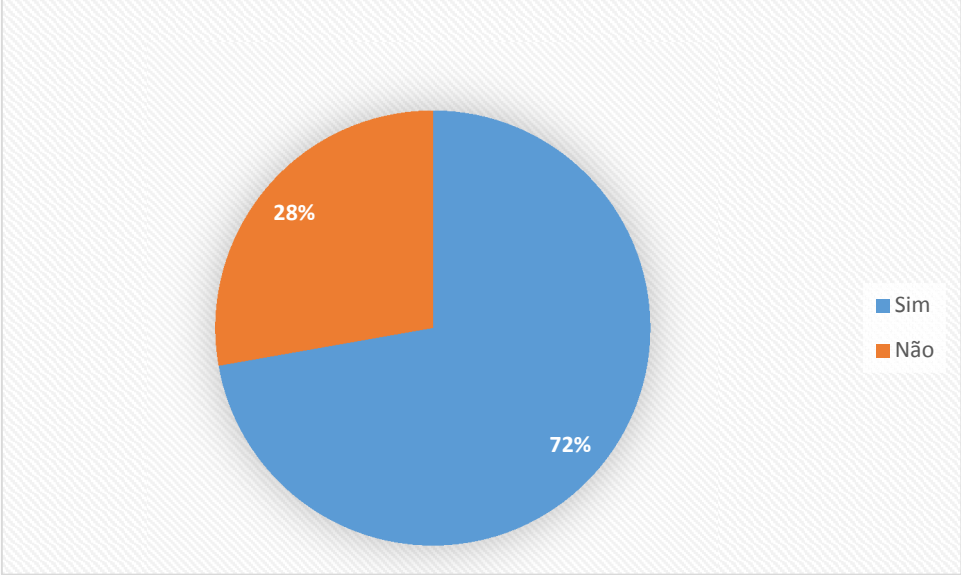


Gráfico 4: Experiência na realização de estágios dos estudantes

Esses dados demonstram que, apesar de não possuírem experiência profissional em secretariado em função de ainda não serem detentores do diploma universitário, a maioria dos aprendizes buscava experiências de estágios que lhes possibilitariam, ao longo da formação universitária, entrar em contato e realizar atividades exercidas na profissão na qual iriam atuar futuramente, o que, de acordo Biesek (2003, p.4), podem proporcionar melhoria no processo de aprendizado do aluno, sobretudo, quando favorecem a relação entre a teoria desenvolvida em sala de aula e a prática demandada no exercício da função secretarial.

No que diz respeito às motivações para a escolha dessa graduação, apenas três estudantes não fizeram menção ao interesse que possuíam pela aprendizagem de línguas estrangeiras, o que demonstra que a oportunidade de cursarem ao longo de toda formação universitária disciplinas dos idiomas inglês, francês e espanhol é o principal impulsionador para que o curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UFV seja considerada uma opção atrativa dentre os diversos cursos de graduação oferecidos por IES brasileiras. Tal fato pode ser constatado nas declarações a seguir de três entrevistados:

> *(E08) A possibilidade de aprender diversos idiomas em uma única graduação.*
>
> *(E12) Basicamente, o meu gosto por idiomas e culturas.*
>
> *(E07) Eu escolhi o curso principalmente por causa das línguas estrangeiras.*

Além da aprendizagem de línguas estrangeiras, os estudantes declararam outras motivações para a escolha do curso, tais como o caráter multidisciplinar da matriz curricular da formação, a identificação prévia com o perfil e com as atribuições do profissional de secretariado, as oportunidades futuras de atuação no meio empresarial, o interesse pela área de Ciências Sociais Aplicadas, bem como a possível proximidade deste curso com o de Administração.

Ainda nesta questão, é importante destacar a resposta de um dos entrevistados, que apresenta como principal motivação o que ele denomina “paixão” pelo curso de Secretariado, conforme demonstrado na declaração transcrita abaixo:

> *(E11) Sou apaixonada pelo curso, gosto de todas as disciplinas, sou encantada com línguas (inglês, francês, espanhol). Além disso, espero contribuir com a melhora do curso um dia e ser um ótimo profissional em uma empresa multinacional. Largaria qualquer curso por*

> *Secretariado e ter a oportunidade de fazer esse curso foi a melhor coisa que poderia acontecer.*

Quando questionados sobre o porquê da escolha da universidade em questão para a realização do curso, a maioria declarou serem os principais motivos o renome da UFV e a qualidade do curso de Secretariado oferecido por esta instituição. Tais aspectos apontados pelos participantes da pesquisa podem ser exemplificados por meio dos resultados satisfatórios obtidos em avaliações realizadas tanto da universidade, como no ranking elaborado pela *QS University Rankings by Subject* - que em 2014 classificou a UFV como uma das 100 melhores universidades do mundo na área de ciências agrárias e florestais -, quanto do curso de Secretariado, que na edição de 2012 do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) obteve a nota máxima (5). Além destes dois motivos, dois estudantes declararam a proximidade da cidade de localização desta IES com a cidade de origem, assim como a inexistência do oferecimento do curso no município anterior de residência.

As percepções dos entrevistados em relação à escolha da graduação em Secretariado Executivo foram apuradas por meio de uma escala *Likert* de 4 pontos, na qual os estudantes deveriam optar pelas respostas "Totalmente satisfeito", "Satisfeito", "Insatisfeito" e "Totalmente insatisfeito". Dentre os entrevistados, a maioria (dezesseis) afirmou estar totalmente satisfeito ou satisfeito com a escolha, sobretudo pelo curso ter não apenas atendido às expectativas até aquele momento, mas proporcionado oportunidades de aprendizado que vão além da sala de aula, como a realização de pesquisas e estágios, bem como a participação no centro acadêmico e na empresa júnior de secretariado. Um estudante declarou que, embora não pretendesse atuar na área, o curso lhe proporcionaria uma boa base de formação, tanto pessoal quanto profissional. Possíveis melhorias no curso são propostas, tais como o aumento do número de professores e de oportunidades de realização de intercâmbios.

Já aqueles que declararam estar totalmente insatisfeitos ou insatisfeitos com a escolha do curso apontaram como justificativa a falta de perspectiva de trabalho, assim como questões relacionadas à avaliação de aprendizagem realizada no curso, conforme presente no relato a seguir:

> *(E10) Há professores que "levam para o pessoal" na hora de avaliar os alunos; métodos de avaliação injustos (extensos, desumanos); humilhação por parte de alguns professores; professores que desmotivam os alunos.*

É importante ressaltar que, nesta pergunta do questionário acerca da satisfação com a escolha do curso, o comentário sobre a avaliação de aprendizagem nesta graduação não se restringe à justificativa apresentada por um dos alunos que julgam não estarem satisfeitos. Conforme relato abaixo, um dos alunos que se sentem satisfeitos com a escolha realizada também faz menção a questões relacionadas às avaliações realizadas ao longo das disciplinas do curso:

> *(E11) As disciplinas são interessantes, mas às vezes a cobrança é exagerada, o conteúdo não é explicado direito, ou é cobrado de forma exagerada nas provas.*

Em relação aos projetos a serem desenvolvidas após a conclusão do curso, a maior parte dos estudantes declarou o interesse em dar continuidade aos estudos por meio do ingresso em programas de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* em áreas como Gestão de Pessoas, Relações Internacionais e Comércio Exterior. Muitos deles possuíam igualmente a intenção de ingressar no mercado de trabalho, quer seja em empresas nacionais por meio da aprovação em concursos públicos ou em processos seletivos corporativos, como também em empresas multinacionais. Dentre os estudantes que apontaram o interesse em atuar em organizações estrangeiras, dois assinalaram a possível procedência da empresa: enquanto E16 visa a trabalhar em alguma instituição de origem americana ou britânica, E6 tem interesse em trabalhar em uma empresa francófona.

Além do ingresso na pós-graduação e no mercado de trabalho, foram apontados outros projetos, tais como cursar uma nova graduação e abrir um negócio próprio. Todavia, um dos estudantes optou em não mencionar seus projetos futuros, uma vez que não pretende concluir o curso.

No que diz respeito ao conhecimento de línguas estrangeiras, conforme apresentado na seção 2.4.5, um dos diferenciais do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal de Viçosa está no oferecimento de disciplinas de idiomas estrangeiros ao longo de toda a formação. De acordo com a matriz curricular do curso presente no Catálogo da Graduação da UFV do ano de 2015, ao iniciarem esta graduação, os estudantes contam não apenas com quatorze disciplinas obrigatórias, mas também com mais dezessete optativas dedicadas ao ensino de inglês, francês e espanhol. Enquanto a língua inglesa é aquela que possui maior carga horária por ser oferecida do 1º ao 6º período do curso, as disciplinas das línguas francesa e a espanhola são ofertadas ao longo de quatro semestres cada.

No caso do francês, quatro são as disciplinas obrigatórias: LET 120 - Língua Francesa I, LET 121 - Língua Francesa II, LET 220 - Língua Francesa III e SEC 320 - Francês Empresarial, oferecidas do 1º ao 4º semestre do curso. Os estudantes têm ainda a oportunidade de cursar mais oito disciplinas como optativas: LET 221 - Língua Francesa IV, LET 227 - Leitura e Produção de Textos em Língua Francesa, LET 228 - Conversação em Língua Francesa I, LET 229 - Conversação em Língua Francesa II, LET 320 - Língua Francesa V, LET 321 - Língua Francesa VI, LET 420 - Língua Francesa VII e LET 421 - Língua Francesa VIII.

Quando questionados se haviam estudado francês antes de iniciarem a graduação em Secretariado, apenas um dos estudantes declarou ter tido a experiência prévia da aprendizagem deste idioma durante um ano em uma filial da Aliança Francesa.

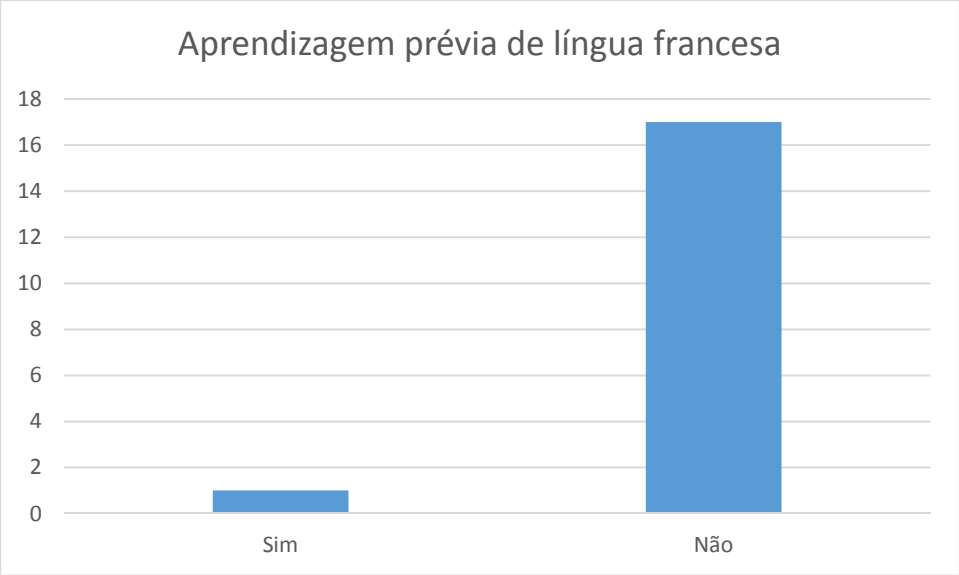


Gráfico 5: Aprendizagem prévia de língua francesa dos estudantes

Uma vez que a maior parte dos estudantes havia iniciado a aprendizagem deste idioma no curso, presumivelmente as respostas seriam negativas à pergunta nº 26, na qual foi solicitado que declarassem se, no momento da aplicação do questionário, se sentiam preparados para utilizar esta língua estrangeira na futura área de atuação profissional. A justificativa para as respostas negativas de todos os respondentes foi a de que o conhecimento da língua naquele estágio da formação era ainda básico; entretanto, a maioria declarou ter o interesse em continuar a aprendizagem de francês, o que pode ser constatado nas justificativas a seguir:

> *(E06) Ainda não me sinto preparada atualmente, mas espero que até no fim da graduação eu possa trabalhar como secretária usando o francês.*
>
> *(E03) Não, eu tenho dificuldade de me comunicar e para mim é uma língua que requer mais de quatro níveis (quantidade de níveis oferecidos pelo curso) de estudos. Precisa de mais tempo com essa língua no curso.*

Para E6, o aperfeiçoamento no idioma era imprescindível para que, após a conclusão do curso, pudesse atuar em sua área de formação profissional em alguma empresa francófona ou de outra nacionalidade na qual seja necessário o conhecimento da língua francesa. Ao justificar sua resposta, E03 declara ser importante a extensão da carga horária dedicada ao seu ensino no curso, uma vez que, em sua opinião, apenas quatro semestres de disciplinas obrigatórias não é o suficiente. Compartilho a opinião deste estudante, mas saliento a existência de um número considerável de disciplinas de língua francesa na matriz curricular da graduação em Secretariado da UFV que podem ser escolhidas como optativas por aqueles estudantes que, como E06 e E03, demonstram o interesse pela continuidade da aprendizagem desta língua.

Embora nenhum aluno se considerasse apto a utilizar a língua francesa na área de secretariado, a análise dos dados presentes na tabela 6 chamou minha atenção, uma vez que um número considerável de respondentes classificou como "bom" seu nível de conhecimento na leitura, compreensão oral, escrita e expressão oral. Provavelmente, o enunciado desta questão não tenha sido claro e, ao se autoavaliarem em relação ao nível de conhecimento linguístico, estes alunos tenham levado em consideração o conteúdo da disciplina da graduação que estavam cursando naquele semestre e não o nível de conhecimento em toda a trajetória de aprendizagem.

Tabela 6: Níveis de conhecimento de línguas estrangeiras declarados pelos estudantes

Francês				
Nível de conhecimento	Leitura	Compreensão Oral	Expressão Escrita	Expressão Oral
Excelente	1	1	0	0
Bom	5	5	4	3
Razoável	10	9	7	10
Insuficiente	1	2	6	4
Inglês				

Nível de conhecimento	Leitura	Compreensão Oral	Expressão Escrita	Expressão Oral
Excelente	8	9	6	4
Bom	10	9	8	11
Razoável	0	0	4	3
Insuficiente	0	0	0	0
Espanhol				
Nível de conhecimento	Leitura	Compreensão Oral	Expressão Escrita	Expressão Oral
Excelente	2	3	1	1
Bom	4	2	2	3
Razoável	2	3	4	4
Insuficiente	2	2	3	2

No que diz respeito à língua espanhola, apenas um estudante se considerava apto para utilizá-la no contexto profissional no momento da aplicação do questionário. Nas justificativas apresentadas, os estudantes afirmaram que, em função de não terem até naquele semestre cursado nenhuma disciplina desta língua[13], não detinham conhecimento suficiente do idioma que lhes permitissem utilizá-lo no exercício da profissão de secretário executivo.

Já em relação à língua inglesa, a maioria dos estudantes, 73%, afirmou que se sentia preparada para utilizá-la caso tivessem a oportunidade de iniciar a atuação na área naquele momento.

Diferentemente do que normalmente ocorre com as línguas francesa e espanhola, grande parte dos estudantes de Secretariado iniciou a aprendizagem de inglês antes mesmo de ingressar no curso, não apenas por esta língua fazer parte das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio, mas também por ter frequentado escolas de idiomas desde a mais tenra idade. Tal fato pode ser exemplificado nas falas de E03 e E15:

(E03) Sim, porque já é uma língua que tenho contato desde mais nova.

[13] Vale lembrar que, no momento da aplicação do questionário, os estudantes encontravam-se no 4o semestre do curso. De acordo com a matriz curricular do ano de 2015 da graduação em Secretariado Executivo da UFV (Anexo B), as disciplinas obrigatórias de língua espanhola são oferecidas a partir do 5o semestre.

(E15) Sim, estudo desde os 9 anos de idade.

Por fim, a análise das respostas fornecidas às questões integrantes da segunda e terceira partes deste questionário possibilitou a identificação do seguinte perfil dos integrantes do primeiro grupo de participantes da pesquisa: em sua maioria, os estudantes possuíam entre 18 e 20 anos e, embora não possuíssem nenhuma experiência como secretários executivos, realizavam estágios na área de formação. A oportunidade de estudar línguas estrangeiras foi a principal motivação para que o curso de Secretariado Executivo da UFV fosse o escolhido, sendo a instituição citada por seu reconhecimento nacional e internacional. Em relação às línguas estrangeiras oferecidas no curso, constatou-se que a maioria dos estudantes considerava-se apto para naquele momento utilizarem apenas a língua inglesa no contexto profissional, já que a aprendizagem das línguas francesa e espanhola era ainda recente.

A seguir, serão apresentadas as características do segundo grupo de participantes da pesquisa, composto por profissionais já atuantes no mercado de trabalho.

5.2 Profissionais

Os oito profissionais participantes da pesquisa eram do sexo feminino, o que para mim não foi uma surpresa uma vez que a profissão é majoritariamente exercida por mulheres. No que diz respeito à idade, três encontravam-se na faixa etária entre 20 e 30 anos; três possuíam entre 31 a 40 anos; uma de 41 a 50 anos e uma de 51 a 60 anos.

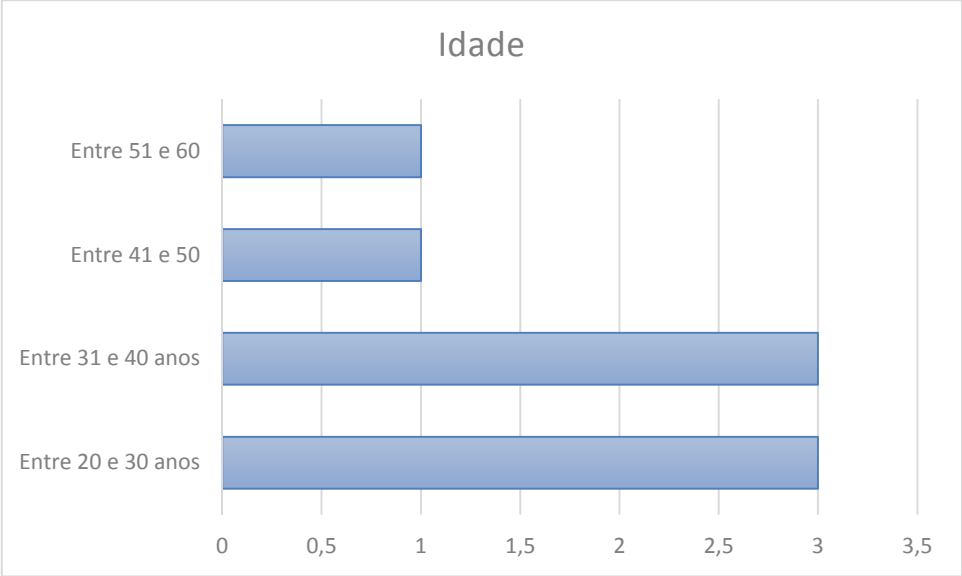


Gráfico 6: Idade das profissionais

Todas as participantes possuíam diploma universitário: cinco em Secretariado Executivo e três em Letras, sendo que duas detentoras do diploma em Letras possuíam, ainda, o diploma técnico em Secretariado. É importante ressaltar que três das pesquisadas possuíam mais de uma graduação: P02, Licenciatura e Bacharelado em Letras; P03, Letras e Secretariado, além de P07, detentora dos diplomas de Secretariado e de Psicologia.

Metade das entrevistadas prosseguiu os estudos realizando cursos de pós-graduação: três na modalidade *lato sensu* (Assessoria Executiva, Linguística e Negócios Internacionais) e uma em um curso de Mestrado em Letras.

Todas as profissionais atuavam na área de secretariado ou áreas afins[14], conforme é possível verificar no gráfico 7:

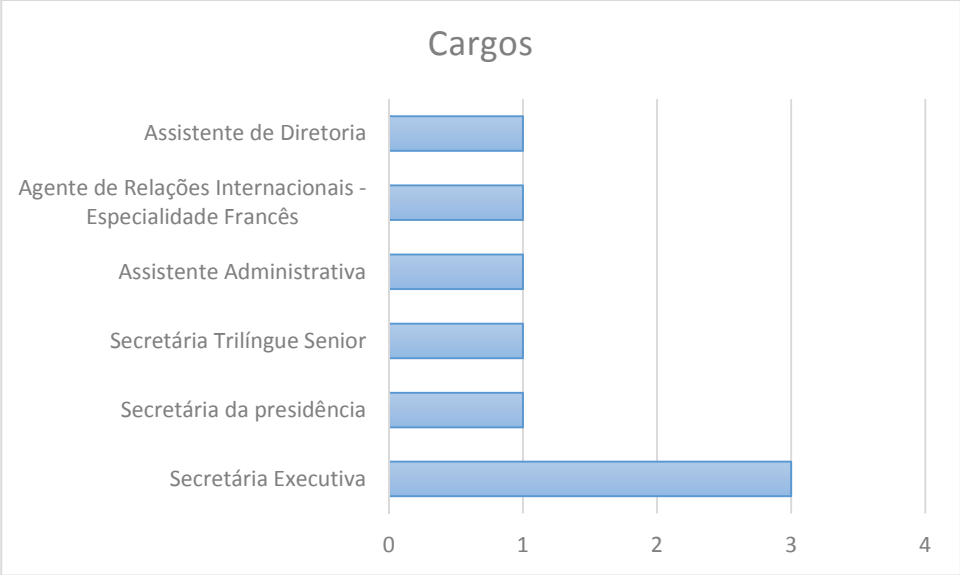


Gráfico 7: Cargos dos profissionais

Seis das oito profissionais atuavam em empresas multinacionais: cinco de nacionalidade francesa e uma espanhola. Em relação ao porte das empresas, a metade trabalhava em organizações de grande porte, três de médio porte e uma em empresa de micro porte[15].

---

[14] Uma das profissionais atuava como "agente de relações internacionais – especialidade francês". Com o intuito de verificar se esta área era afim à de secretariado, tive acesso ao edital do último concurso para este cargo da instituição na qual a profissional atuava. A análise das atribuições desta função presentes no edital me permitiu constatar a existência de afinidade deste cargo com o de secretariado.

[15] De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), as empresas podem ser classificadas quanto ao porte segundo o número de empregados: Micro porte (Indústria:até 19 empregados – Comércio e Serviços: até 09 empregados); Pequeno Porte (Indústria: de 20 a 99 empregados – Comércio e Serviços: de 10 a 49 empregados); Médio Porte (Indústria: de 100 a 499 empregados – Comérico e serviços: de 50 a 99 empregados); Grande Porte (Indústria: acima de 499 empregados – Comércio e serviços: acima de 99 empregados).

Uma característica comum a todas as profissionais estava no fato de residirem no estado de São Paulo. Sobre este dado, é importante destacar a presença de um grande número de empresas francófonas neste estado, dentre as quais cinco das dez maiores empresas francesas do país (EXAME, 2011).

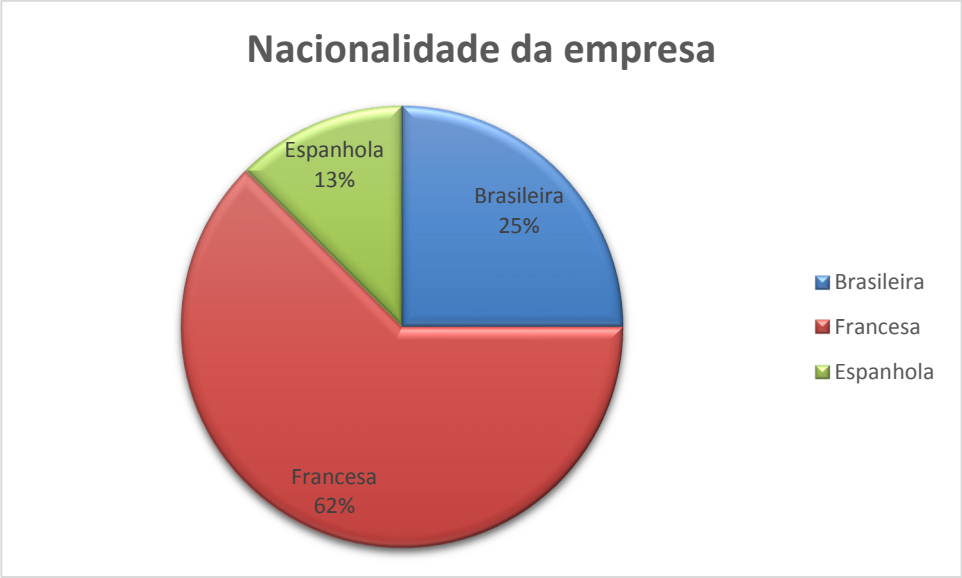


Gráfico 8: Nacionalidade das empresas de atuação das profissionais

No que diz respeito ao tempo de atuação profissional, foi possível classificar as participantes em três grandes grupos: o primeiro daquelas com até 10 anos de experiência, constituído por P02 (1 ano e 2 meses), P01 (1 ano e 4 meses), P06 (2 anos) e P08 (3 anos); o segundo das profissionais com 11 a 20 anos de atuação, composto por P05 (12 anos), P04 e P07 (20 anos). Já o terceiro grupo, daquelas participantes da pesquisa com mais de 20 anos de conhecimento prático na área, era composto por P03, que declarou ter 36 anos de experiência como secretária.

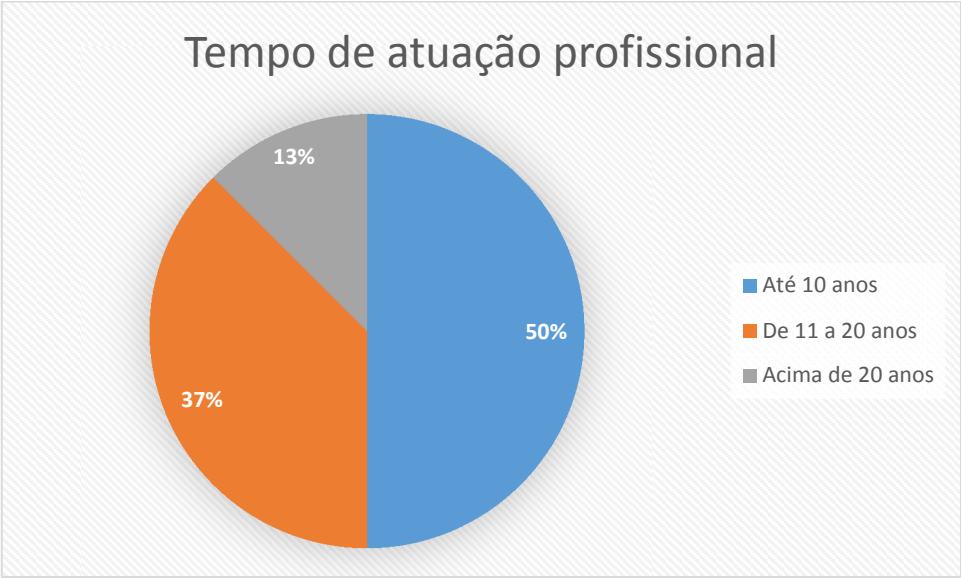


Gráfico 9: Tempo de atuação profissional

Quando questionadas acerca das motivações para atuarem na área, as participantes elencaram algumas características da profissão, tais como a oportunidade de não apenas assessorarem com excelência os executivos e, consequentemente, serem reconhecidas pelo bom trabalho, como também terem uma rotina dinâmica de trabalho. Um dado que chamou minha atenção foi o fato de, diferentemente da maioria dos estudantes quando questionados acerca das motivações para a escolha da graduação em Secretariado Executivo, apenas uma das entrevistadas apontou a oportunidade de utilizar línguas estrangeiras como uma das motivações para a atuação na área. Todavia, conforme será apresentado a seguir, o interesse pela aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras pode ser apontado como uma das características marcantes destas profissionais.

Como também é possível verificar na tabela 7, P08 assinala a remuneração um incentivo para a atuação na área e P03 declara atuar como secretária a realização de um projeto profissional.

Tabela 7: Motivações para a atuação na área de secretariado

Sujeito de pesquisa	Motivações
P01	(Não respondeu)
P02	Trabalhar para uma empresa pública – usar línguas estrangeiras no trabalho.

P03	Sempre quis ser secretária.
P04	Gosto de pesquisar coisas, descobrir melhores soluções para os problemas, resolver assuntos urgentes, aprender com gestores experientes, interações do dia a dia, desenvolver meus conhecimentos, me atualizar sempre.
P05	Gosto muito do que faço, tenho prazer em atender com excelência e ser reconhecida por isso.
P06	Gosto de ajudar os executivos.
P07	Trata-se de uma área intensa e que nunca estamos na rotina, além de me sentir importante ao outro.
P8	Trabalho em uma empresa que me paga bem, ambiente é bom, meus chefes são excelentes.

No que se refere à língua francesa, as profissionais participantes da pesquisa apontaram, ao responderem à pergunta nº 8, o que lhes motivara a iniciar sua aprendizagem. Cinco declararam o interesse pessoal pelo idioma, uma a necessidade de utilizá-la no contexto profissional e outra a oportunidade de cursar disciplinas de língua francesa ao longo do curso universitário. Uma das profissionais aponta ainda o interesse pela realização de viagens e a necessidade de se comunicar com o marido, de nacionalidade francesa. Conforme relato abaixo, P3 declara não somente possuir apreço pela língua, mas também afirma que o ensino desta língua deveria fazer parte da formação universitária das graduações em Secretariado no país.

> *(P03) Aprecio a língua. O francês já foi muito utilizado no passado no Brasil. Acredito que deveria estar incluído nos dias de hoje na grade curricular dos cursos de secretariado.*

No momento da aplicação do questionário, todas as profissionais declararam aprender francês há mais de dois anos nos seguintes contextos: em escolas de idiomas (P01, P02, P03, P04, P05 e P08) ao longo da formação universitária (P01, P02 e P06); com professores particulares (P05, P06 e P07); por meio de estudos autônomos (P01 e P08); em um intercâmbio (P06) e até mesmo em disciplinas oferecidas durante o ensino fundamental (P03), já que esta língua fazia parte da matriz curricular de um grande número de instituições de ensino fundamental e médio no Brasil no passado, há algumas décadas.

Já em relação à frequência da utilização da língua francesa no cotidiano profissional, cinco das participantes da pesquisa declararam utilizá-la esporadicamente; duas profissionais

afirmaram empregá-la de uma a quatro vezes por semana e apenas uma faz uso diário deste idioma no ambiente de trabalho.

Dentre os comentários feitos pelas profissionais, destaco o de P04, conforme relato abaixo:

> *(P04) Quase nunca. Evito. Prefiro o inglês, minha língua "mãe". Me sinto avaliada sempre que tento falar francês numa empresa lotada de nativos.*

Esta profissional - embora tenha declarado naquele momento estudar esta língua há quatro anos em uma escola de idiomas e utilizá-la nas atividades de comunicação com os nativos da empresa, de atendimento de telefonemas da França, de leitura e de resposta a e-mails em francês, bem como de comunicação com funcionários da empresa na França -, preferia empregar a língua inglesa, tanto por ser uma língua cujo conhecimento nas quatro habilidades foi classificado como "bom", quanto pelo fato de provavelmente, ao utilizar a língua francesa, ela se autoavaliar negativamente, sobretudo, na presença de um grupo de franceses.

Na 11ª pergunta do questionário, solicitei às profissionais que elencassem as cinco principais tarefas exercidas nas quais era necessário a utilização da língua francesa e as respostas obtidas são apresentadas no gráfico 10.

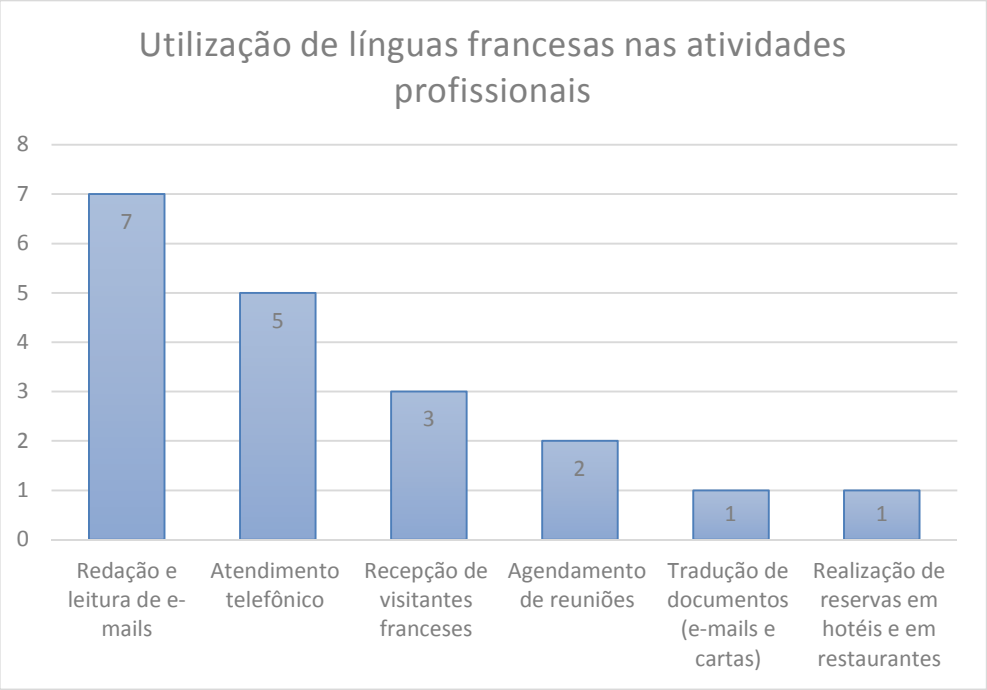


Gráfico 10: Utilização de língua francesa nas atividades profissionais

A maioria das profissionais era responsável pela redação e leitura de e-mails e pelo atendimento telefônico, duas atividades pelas quais os profissionais de secretariado são comumente conhecidos e representados na sociedade. Aos olhos daqueles que desconhecem o dia a dia de um profissional de secretariado atual detentor das características discutidas na seção 2.5 deste trabalho, estas atividades podem aparentar simplicidade na execução e, assim, exigirem um nível linguístico de proficiência básico.

Todavia, em função do aumento da complexidade das tarefas destes profissionais, se no passado fazer e atender uma ligação telefônica, por exemplo, se resumia a utilizar algumas frases-padrão para, em seguida, passar a ligação para o chefe, atualmente cabe aos profissionais de secretariado assumirem uma postura ativa e, em muitos casos, eles serão os responsáveis em telefonar no lugar do seu superior a fim de resolver assuntos da empresa. Sendo assim, dominar apenas frases-padrão como: *C´est de la part de qui?*, *Un instant, s´il vous plaît, Il est en réunion en ce moment, Voulez-vous laisser un message?* não é o suficiente para uma conversa telefônica feita ou realizada por um profissional de secretariado, que necessitará de recursos linguístico-discursivos mais amplos para desempenhar esta tarefa.

O conhecimento de línguas estrangeiras destas profissionais não se restringia ao francês, conforme é possível constatar na tabela 8:

Tabela 8: Níveis de conhecimento de línguas declarados pelos profissionais

Francês				
Nível de conhecimento	Leitura	Compreensão Oral	Expressão Escrita	Expressão Oral
Excelente	3	1	1	2
Bom	3	5	3	4
Razoável	2	2	2	0
Insuficiente	0	0	2	2
Inglês				
Nível de conhecimento	Leitura	Compreensão Oral	Expressão Escrita	Expressão Oral
Excelente	3	3	2	3
Bom	5	5	6	5
Razoável	0	0	0	0

Insuficiente	0	0	0	0
Espanhol				
Nível de conhecimento	Leitura	Compreensão Oral	Expressão Escrita	Expressão Oral
Excelente	2	2	2	2
Bom	1	1	1	1
Razoável	0	0	0	0
Insuficiente	0	0	0	0
Alemão				
Nível de conhecimento	Leitura	Compreensão Oral	Expressão Escrita	Expressão Oral
Excelente	0	0	0	0
Bom	0	0	0	1
Razoável	1	1	1	0
Insuficiente	0	0	0	0

Além do francês, estas profissionais declararam o conhecimento de mais três línguas estrangeiras: inglês, espanhol e alemão. Estes dados demonstram o interesse destas profissionais de se destacarem no mercado de trabalho em função do domínio de outros idiomas estrangeiros além do inglês. Ao se realizar uma busca nos principais sites de emprego e recolocação profissional de oportunidades para secretários executivos, é possível verificar que as empresas que oferecem melhores remunerações para o cargo exigem o conhecimento de, pelo menos, a língua inglesa. No caso de vagas que exigem outras línguas estrangeiras além do inglês, a remuneração costuma ser ainda maior.

Por fim, a análise dos dados apresentados na segunda e na terceira parte do segundo questionário aplicado me permitiu obter o seguinte perfil do segundo grupo de participantes da pesquisa: composto por oito mulheres com idades das faixas etárias entre 20 e 60 anos, residentes no estado de São Paulo e detentoras de diploma universitário em Secretariado Executivo ou Letras, a maioria destas profissionais atuava em empresas multinacionais. No que diz respeito ao conhecimento de línguas estrangeiras, além do francês, todas haviam estudado ao menos o inglês. As profissionais possuíam um histórico de aprendizagem de língua francesa superior a dois anos e as principais tarefas apontadas nas quais era necessário a utilização deste idioma eram a redação e leitura de e-mails, o atendimento telefônico, a recepção de visitantes

franceses, o agendamento de reuniões, a tradução de documentos (e-mails e cartas), e a realização de reservas em hotéis e em restaurantes.

Após a caracterização dos integrantes dos dois grupos participantes do estudo, apresento a seguir os procedimentos adotados para a análise dos dados acerca do objeto de estudo desta pesquisa.

6 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados obtidos nas respostas às perguntas do questionário que objetivaram levantar e fazer emergir os elementos constitutivos das representações sobre avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira foi realizada por meio da "análise de conteúdo", técnica metodológica proposta por Laurence Bardin, professora de psicologia da Universidade de Paris V.

Embora a análise de conteúdo possua uma tradição longínqua, foi somente a partir do início do século XX nos Estados Unidos que esta técnica metodológica começou a desenvolver-se como um instrumento de análise de comunicações. Se antes o material analisado era essencialmente jornalístico, ao longo dos anos passou a ser aplicado em discursos diversos e por pesquisadores de diferentes áreas, tais como a linguística, a psicologia e a etnologia, o que torna vasto o seu campo de aplicação.

No prefácio de sua obra, Bardin apresenta a seguinte definição desta metodologia:

> Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (BARDIN, 2011, p. 11)

Sua perspectiva de abordagem se situa na interface da linguística e da psicologia social. Enquanto o objeto de estudo da linguística é a língua, o sistema da linguagem, a análise de conteúdo atua sobre a fala, na busca de outras realidades por meio das mensagens. Além da linguística, esta metodologia conta com as técnicas documentais a fim de possibilitar a descrição, a análise e a interpretação de dados qualitativos e quantitativos.

Ainda segundo Bardin:

> (...) a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente uma leitura "'à letra", mas antes realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de

> atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros "significados" de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2011, p. 43)

A análise de conteúdo organiza-se em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A etapa da pré-análise corresponde a um período de intuições no qual as ideias iniciais são sistematizadas com o intuito de conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento da análise. Nesta etapa, os documentos a serem analisados são escolhidos, as hipóteses são formuladas e os indicadores que fundamentem a interpretação final são elaborados. Primeiramente, é feita a leitura intitulada "flutuante", por meio da qual o pesquisador entra em contato com os documentos a serem analisados e levanta hipóteses a partir de suas impressões acerca do conteúdo que constituirá o *corpus* da pesquisa.

A partir das hipóteses levantadas, são escolhidos os índices, que posteriormente serão transformados em indicadores. Segundo Bardin (2011, p. 126), é importante que já na etapa de pré-análise sejam realizados recortes do texto em unidades comparáveis de categorização, tanto para a análise temática, quanto de modalidade de codificação para o registro dos dados.

A codificação diz respeito à transformação, segundo regras, dos dados brutos do documento com o intuito de obter uma representação do conteúdo que permita ao pesquisador visualizar características do texto que podem servir de índices. A escolha na codificação diz respeito ao recorte, à enumeração, bem como à classificação e à agregação. A unidade de registro utilizada nesta pesquisa é o tema, tido como base nas análises de respostas a questões abertas. Para Bardin (2011, p. 131), fazer uma análise temática compreende na descoberta dos "núcleos de sentido" constituintes da comunicação cuja presença ou frequência de aparição podem significar algo para o objetivo analítico escolhido.

A maioria dos procedimentos de análise qualitativa é organizada em torno de categorias, que reúnem as unidades de registro em decorrência das categorias comuns destes elementos. O processo de categorização tem como principal objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos e os seus critérios podem ser o semântico, o sintático, o léxico ou o expressivo. Para serem considerados satisfatórios, as categorias devem possuir cinco características (BARDIN, 2011, p. 147-148): a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade e a fidelidade, bem como a produtividade.

É importante ressaltar o papel desempenhado pela inferência, procedimento intermediário que permite que o processo iniciado com a enumeração das características do

texto a ser analisado na etapa de pré-análise seja finalizado com a interpretação do seu conteúdo, o que concede à análise de conteúdo um alcance não apenas descritivo.

Ao longo dos anos, foram incorporados à análise de conteúdo procedimentos realizados por meio de programas computacionais. Nesta pesquisa, os dados obtidos na primeira questão dos questionários foram tratados com o auxílio do programa excel, aplicativo computacional elaborado com o objetivo de criar planilhas eletrônicas que permitem, por exemplo, realizar cálculos simples e complexos, criar lista de dados e, no caso desta pesquisa, realizar análises estatísticas.

O objetivo da inserção de uma questão do método "de associação ou evocação livre" foi o de ter acesso aos núcleos figurativos das representações dos estudantes e dos profissionais por meio da utilização de métodos matemáticos que permitiriam obter uma visão qualitativa baseada em elementos quantitativos. Para Sá (1996, p. 117), a combinação dos critérios de frequência de evocação e ordem média de evocação de cada palavra possibilita o levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação por seu caráter prototípico.

Os dados obtidos por meio deste método bem como a análise temática das respostas às questões abertas levaram à definição de categorias das representações dos estudantes e dos profissionais, conforme apresentado e discutido na próxima parte deste trabalho, de análise e discussão dos resultados.

Parte III: Análise e Discussão dos Resultados

Diga-me e eu esquecerei;
Mostre-me e eu talvez lembrarei;
Envolva-me e eu aprenderei.
(Provérbio chinês)

7 O levantamento das representações sociais

As questões presentes na primeira parte dos dois questionários aplicados tiveram o objetivo de levantar e fazer emergir as representações sociais sobre a avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira. A fim de atingir este intuito, foram elaboradas questões de caráter mais amplo, uma vez que, de acordo com Abric (1994, p. 63), perguntas com esta característica permitem aos interrogados realizarem sua própria abordagem no momento em que respondem às questões efetuadas, o que acarreta na valorização da atividade empreendida pelos participantes da pesquisa.

No questionário destinado aos estudantes (Anexo C), foram doze as perguntas com esta característica. Nas questões 3 e 4, os estudantes foram levados não somente a discorrerem sobre a(s) melhor(es) e a(s) pior(es) formas de avaliação que já haviam vivenciado na graduação em secretariado, mas também a descrevê-las. Nas questões de números 5 a 12, foi solicitado que os participantes da pesquisa escrevessem sobre a avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira: suas características (questão 5); o papel desta avaliação na formação universitária em secretariado (questão 6), bem como os papéis que devem ser desempenhados pelo professor e pelo aluno (questão 7); as situações ou momentos em que deve ser realizada (questão 8); a(s) melhor(es) forma(s) de avaliação (questão 9); o uso das informações obtidas (questão 10); a necessidade ou não de diferenciação da avaliação de aprendizagem de FLE realizada em contexto universitário daquela realizada em escolas de idiomas (questão 11) e prática da autoavaliação em relação à aprendizagem de FLE (questão 12). Nas questões 24 e 25, os estudantes foram levados a se expressarem a respeito das avaliações certificativas em língua estrangeira.

Já no questionário aplicado aos profissionais (Anexo E), treze foram as questões com caráter mais amplo constituintes da primeira parte do instrumento de coleta de dados. Assim como no questionário destinado aos estudantes, as melhores e piores formas de avaliação vivenciadas na graduação (questões 6 e 7) foram descritas pelos profissionais. Em seguida, foram feitas perguntas acerca da avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira: as características de uma boa avaliação (questão 12), o papel tanto da avaliação de aprendizagem

na formação em secretariado (questão 13), quanto do professor e do aluno (questão 14), as situações ou momentos em que deve ser realizada (questão 15), a(s) melhor(es) forma(s) de avaliar (questão 16), a necessidade ou não de diferenciação da avaliação de aprendizagem de FLE realizada em contexto universitário daquela realizada em escola de idiomas (questão 17), a prática da autoavaliação em relação à aprendizagem de FLE (questão 18) e a opinião dos pesquisados acerca dos diplomas certificativos em língua estrangeira (questões 26 e 27). Apenas duas perguntas inseridas na parte dedicada às questões relacionadas à avaliação de aprendizagem de FLE neste questionário foram diferentes daquelas presentes na primeira parte daquele respondido pelos estudantes. Enquanto na de número 24, os profissionais foram solicitados a declararem de que maneiras as avaliações de aprendizagem de FLE anteriores ao ingresso no mercado de trabalho contribuíram para o exercício da profissão, na de número 25 os respondentes foram indagados se a opinião acerca desta avaliação havia sido modificada após a inserção no mercado de trabalho.

8 A técnica de associação ou evocação livre

Além dessas questões, optou-se em iniciar os questionários com uma pergunta cuja elaboração foi baseada na técnica de *associação ou evocação livre*. De acordo com Sá (1996, p. 115), esta técnica consiste em solicitar aos participantes da pesquisa que, a partir de um termo indutor - geralmente o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação -, apresentem as palavras e expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança. Para Abric, esta técnica possui as seguintes vantagens:

> O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas. (ABRIC, 1994, p. 66)

Logo, a questão baseada nesta técnica consistiu em solicitar aos sujeitos da pesquisa que escrevessem as cinco palavras que lhes viessem à mente após a leitura da palavra “avaliação”. As respostas obtidas permitiram a elaboração das tabelas 9, 10, nas quais é possível verificar a frequência de emissão de palavras apresentada pelos estudantes (Tabela 9) e pelos profissionais (Tabela 10).

As palavras evocadas por cada um dos grupos também foram inseridas no software *wordle* a fim de que fossem elaboradas as nuvens de palavras presentes nos quadros 4 e 6. Esta representação visual de palavras tem como objetivo destacar palavras de acordo com sua

importância e ocorrência em um texto em uma lista de palavras, como no caso das respostas obtidas nesta questão.

Tabela 9: Frequência e percentual de ocorrência/palavra dos estudantes na questão de associação livre

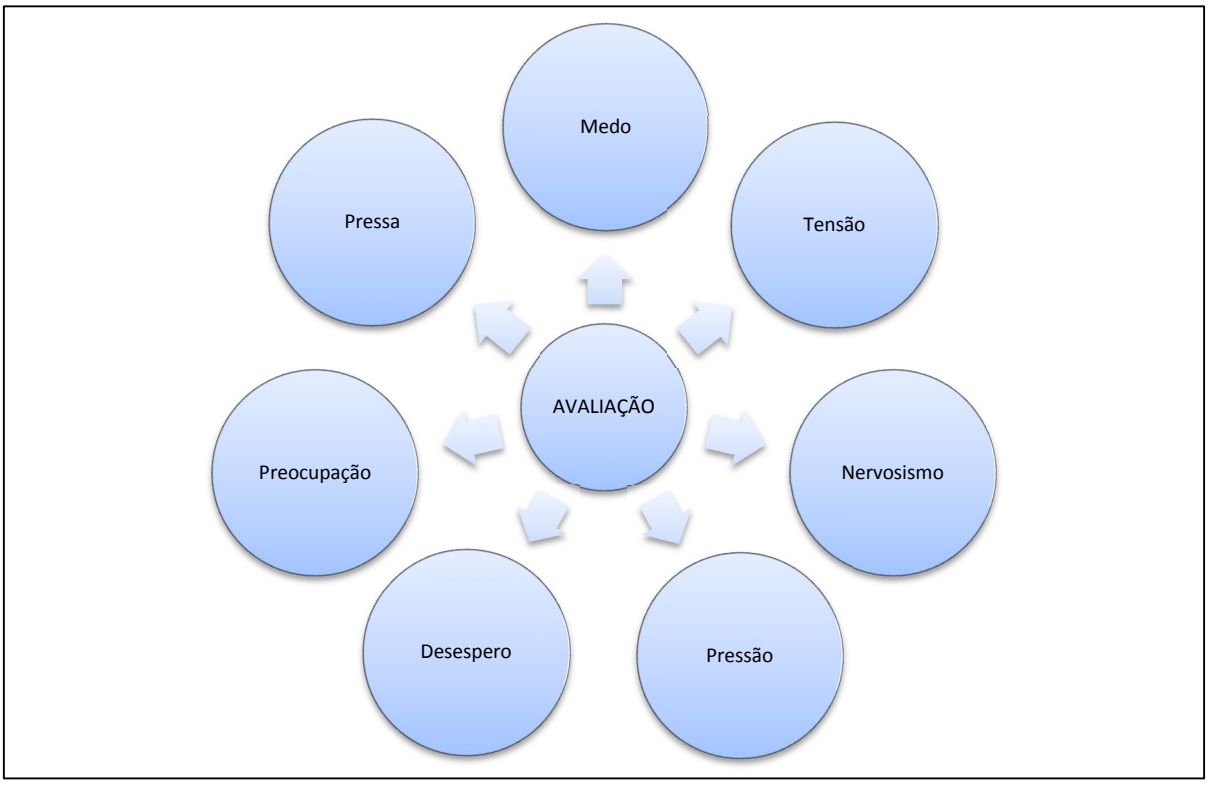
Palavras	Frequência de ocorrência/palavra	Percentual de ocorrência/palavra
Teste	10	21,2%
Prova	8	17%
Nota	7	14,8%
Desempenho	5	10,6%
Estudo, Análise	4	8,5%
Exame, Julgamento, Medo, Sorte, Verificação	3	6,4%
Preocupação, Resultado	2	4,2%
Aplicação, Aprendizagem, Aprovação, Aula, Busca por resultado, Classificação, Coeficiente, Comprovação, Conceituação, Confiança, Consideração, Correto, Desespero, Empenho, Entendimento, Escola, Esforço, Estudar, Examinação, Feedback, Grade, Média, Medição, Nervosismo, Observação, Opinião, Pesquisa, Pressa, Processo, Qualidade, Qualificação, Quantificação, Sapiens, Tensão	1	2,1%

Quadro 4: Nuvem de palavras evocadas pelos estudantes na questão de associação livre

Conforme verifica-se na tabela 9, os estudantes evocaram quarenta e sete diferentes palavras. Destas palavras, sete tiveram um percentual de ocorrência superior a 10%, sendo as quatro mais representativas *Teste*, *Prova*, *Nota* e *Desempenho*.

No momento da elaboração desta questão, minha hipótese foi a de que a maioria das palavras a serem evocadas, tanto pelos estudantes quanto pelos profissionais, levantaria representações relacionadas a momentos de estresse e de angústia ocasionados pela avaliação realizada em contexto escolar, já que, conforme aponta Hoffman (2008, p. 13), mesmo para os professores, a avaliação de aprendizagem apresenta-se como um "monstro de várias cabeças". De acordo com esta pesquisadora brasileira da área de avaliação, esta constatação pode ser comprovada por meio das respostas obtidas em uma dinâmica realizada nos vários encontros que essa especialista ministra acerca do assunto com grupos de professores brasileiros. A dinâmica consiste em solicitar aos professores participantes que relacionem a palavra "avaliação" a algum personagem. De acordo com a pesquisadora, as respostas revelam, entre outros, imagens de dragões, monstros de várias cabeças, túneis escuros e carrascos, demonstrando, assim, representações desfavoráveis relacionadas a esta palavra.

No entanto, em uma primeira análise dos dados obtido nesta questão, verificou-se que palavras relacionadas a estes tipos de representação não foram predominantes no universo das quarenta e sete palavras evocadas pelos estudantes, pois representaram apenas 15% do total de palavras obtidas, conforme é possível observar no quadro 5.



Quadro 5: Palavras relacionadas a momentos de stress e de angústia – estudantes

A análise inicial das palavras evocadas pelos estudantes permitiu igualmente constatar que, embora o termo indutor apresentado não tenha sido "avaliação de aprendizagem", mas sim, "avaliação", a incidência de palavras relacionadas ao contexto escolar, tais como *aprendizagem, coeficiente, escola, estudar, sapiens* e *grade*, foi predominante, o que demonstra que, embora a avaliação esteja presente no dia a dia dos indivíduos em diversos momentos e em todas as esferas sociais, é no contexto escolar que ela assume um peso social marcante e dotado de representações mais significativas.

Dentre as palavras apontadas pelos estudantes que reforçam estas representações, *sapiens* e *coeficiente* possuem destaque na trajetória dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Viçosa. A primeira, sigla de *sistema de apoio ao ensino*, diz respeito a uma ferramenta cujo objetivo é o de permitir que os estudantes tenham acesso as suas principais informações acadêmicas, como dados pessoais, histórico e disciplinas matriculadas. Já a segunda refere-se ao índice que mede o desempenho acadêmico do estudante em cada período letivo universitário, obtido por meio da média ponderada das notas alcançadas nas disciplinas cursadas. Este coeficiente é utilizado como critério classificatório na instituição em processos seletivos para bolsas de projetos de pesquisa e de extensão. Além disso, caso o

estudante detenha ao final do curso o maior coeficiente de rendimento acumulado de sua turma, a ele é concedido um certificado de mérito acadêmico, que pode representar um diferencial para o ingresso no mercado de trabalho.

Conforme aponta o pesquisador brasileiro Libâneo (1994, p. 198), alguns equívocos têm sido verificados em relação aos objetivos, funções e papel da avaliação, dentre os quais o de acreditar que avaliar restringe-se à aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. As palavras evocadas pelos estudantes são reflexo desta representação atribuída à avaliação, uma vez que além das duas palavras com maior percentual de evocação terem sido "teste" e "prova", outras palavras relacionadas diretamente aos instrumentos avaliativos foram evocadas pelos estudantes nas respostas à esta primeira pergunta do questionário aplicado.

Uma das prováveis causas para esta realidade reside no fato de estes universitários ainda estarem inseridos no contexto universitário, um ambiente que propicia a permanência de tais representações? E no caso dos profissionais? A entrada no mercado de trabalho acarreta em mudanças significativas nas representações acerca da avaliação? Ou as representações da época em que eram estudantes acompanham os secretários executivos em sua trajetória profissional? O confronto das respostas obtidas por estes dois grupos na primeira pergunta dos questionários aplicados permitirá tecer algumas considerações acerca desta questão, que serão aprofundadas com a análise das respostas fornecidas nas questões subsequentes.

As palavras que vieram à mente dos profissionais após a leitura da palavra "avaliação" são apresentadas na tabela 10, bem como dispostas no quadro 6 - nuvem de palavras.

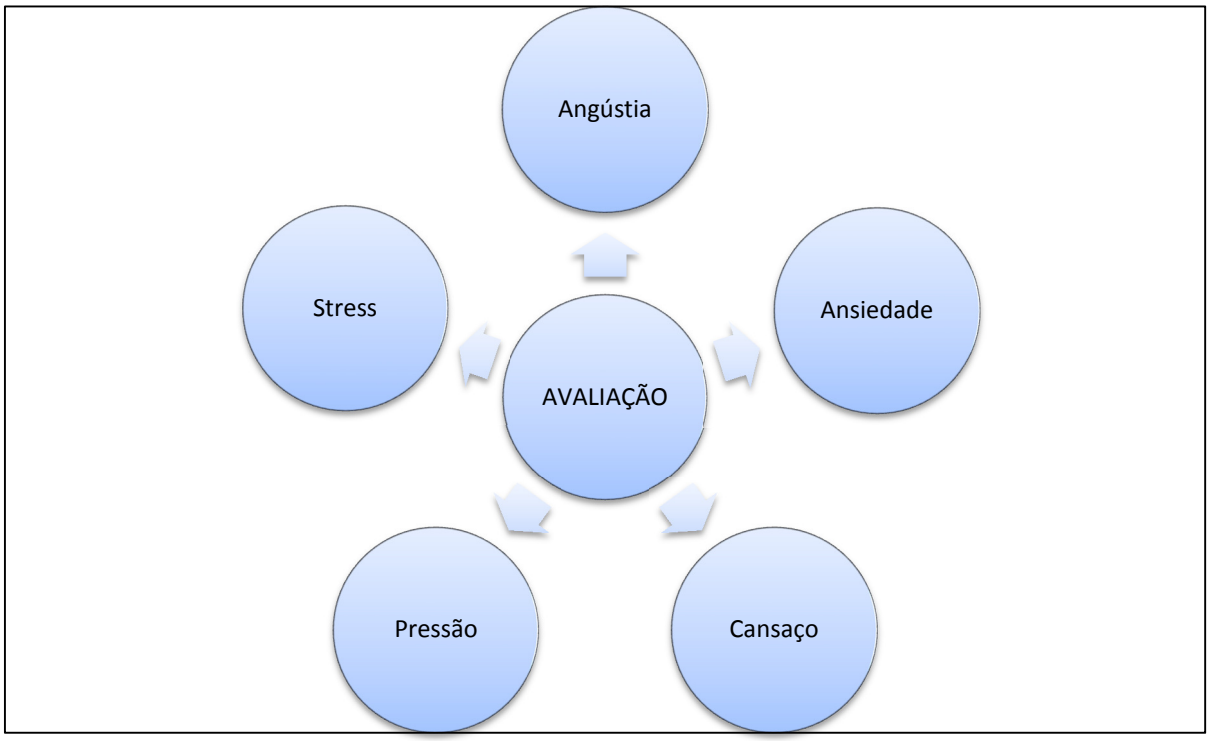
Tabela 10: Frequência e percentual de ocorrência/palavra dos profissionais na questão de associação livre

Palavras	Frequência de ocorrência/palavra	Percentual de ocorrência/palavra
Aprendizado, Conhecimento, Prova, Teste	3	12%
Analisar, Desempenho	2	8%
Angústia, Ansiedade, Cansaço, Competência, Conferência, Controle, Correção, Demonstração, Estudo, Levantamento, Nivelamento, Nota, Observar, Opinião, Pressão, Progressão, Qualidade, Questionário, *Stress*	1	4%

Quadro 6: Nuvem de palavras evocadas pelos profissionais na questão de associação livre

Conforme é possível verificar, na questão de associação livre, os profissionais participantes da pesquisa evocaram um total de 25 palavras, sendo *Aprendizado*, *Conhecimento*, *Prova* e *Teste* as quatro com percentual de ocorrência superior a 10%. Ao se realizar a comparação destas quatro palavras com aquelas fornecidas pelos estudantes com ocorrência também superior a 10%, é possível constatar que duas destas palavras, *Teste* e *Prova*, ocupam esta maior faixa percentual no universo de palavras evocadas pelos dois grupos e aparecem em destaque nas nuvens de palavras elaboradas a partir das respostas, o que revela indícios iniciais de semelhança entre suas representações.

Além disto, assim como os estudantes, o percentual de palavras que revelam representações relacionadas a momentos de estresse e de angústia não representou a maioria das vinte e cinco evocações realizadas pelos profissionais, representando apenas 20% do total de palavras deste grupo, conforme é possível observar no quadro 7.



Quadro 7: Palavras relacionadas a momentos de stress e de angústia - profissionais

Outra equivalência nas respostas apresentadas pelos dois grupos reside na predominância de palavras que remetem ao contexto escolar, embora, como já apontado anteriormente a avaliação esteja presente em todas as esferas da vida social. Estas constatações iniciais demonstram o peso da avaliação de aprendizagem na memória social dos estudantes e dos profissionais.

A fim de aprofundar a reflexão acerca das palavras fornecidas nesta questão pelos estudantes e pelos profissionais, optou-se também em analisá-las não apenas em relação à frequência de emissão, mas também no que diz respeito à ordem de evocação. Esta análise baseada na combinação destes dois critérios foi baseada em uma técnica de Pierre Vergès (VERGÈS, 1992), cuja proposta é a de que se considere como muito prováveis elementos do núcleo central das representações as palavras que tenham sido não apenas mais frequentemente, como também mais prontamente evocadas.

Diferentemente de outros estudos nos quais os pesquisadores consideraram a ordem em que as palavras foram evocadas como o critério para atribuição de maior ou menor peso a cada uma delas, nesta pesquisa foi solicitado aos próprios participantes que atribuíssem notas de 5 a 1 a cada uma das palavras apresentadas, sendo 5 àquela mais representativa e 1 àquela menos representativa.

Para esta análise, foram consideradas o conjunto de 66 palavras evocadas pelos dois grupos pesquisados. O princípio de reagrupamento foi o do cruzamento dos critérios de frequência e de hierarquização. Primeiramente, foram agrupadas todas as palavras e a notas atribuídas a cada uma das palavras pelos dois grupos. Em seguida, calculou-se a quantidade de ocorrências por palavras por meio da divisão do resultado da multiplicação da nota média da frequência pelo total de ocorrências, sendo o resultado multiplicado por 10. A partir do percentual obtido, foram consideradas palavras relevantes aquelas que obtiveram uma nota média e a quantidade de ocorrências com valor igual ou superior a 2. O estabelecimento deste critério permitiu-nos considerar como significativas as 17 palavras apresentadas na tabela 11 e no gráfico 11, pois representaram 62% das evocações totais.

Tabela 11: Frequência relativa das palavras mais evocadas pelo conjunto de participantes da pesquisa

	Palavras	**Nota relativa (nota_med*freq/total ocorrências)*10**	**Frequência**	**Nota_med**	**"Importância média"**	**%**
1	Teste	3,75	12	3,75	1	10%
2	Prova	2,42	11	2,64	1	9%
3	Nota	2	8	3,00	1	7%
4	Desempenho	1,665	6	3,33	1	5%
5	Estudo	1,666666667	5	4,00	1	4%
6	Análise	1,666666667	4	3,50	1	3%
7	Exame	1	3	4,00	1	3%
8	Conhecimento	1	3	4,00	1	3%
9	Verificação	0,9175	3	3,67	1	3%
10	Medo	0,9175	3	3,67	1	3%
11	Julgamento	0,9175	3	3,67	1	3%
12	Sorte	0,6675	3	2,67	1	3%
13	Aprendizagem	0,666666667	2	4,00	1	2%
14	Aprendizado	0,666666667	2	4,00	1	2%
15	Analisar	0,583333333	2	3,50	1	2%
16	Qualidade	0,5	2	3,00	1	2%
17	Preocupação	0,333333333	2	2,00	1	2%

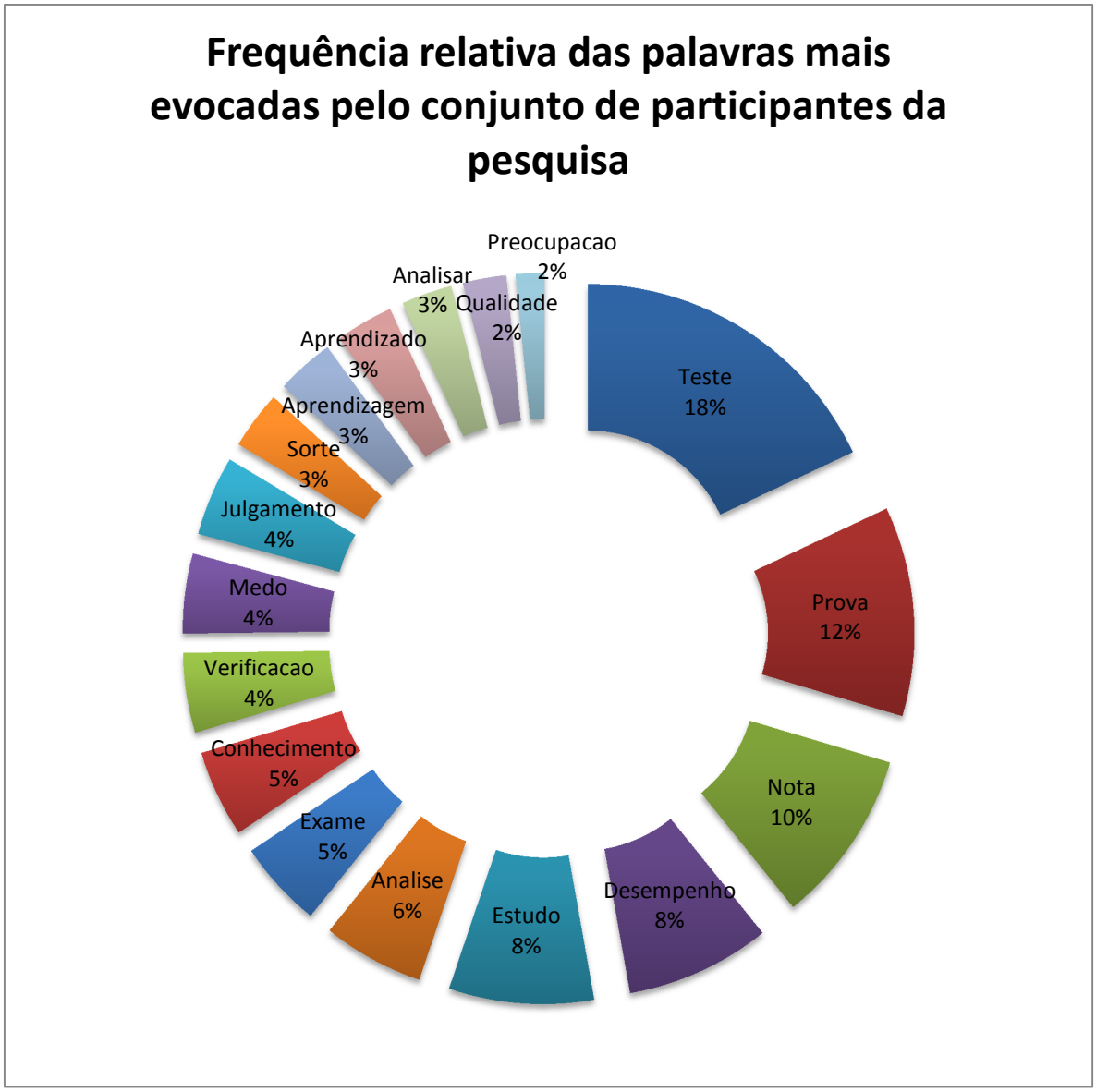


Gráfico 11: Frequência relativa das palavras mais evocadas pelo conjunto de participantes da pesquisa

9 O estabelecimento das categorias de análise

Conforme descrito na seção 6 da Tese, nesta pesquisa adotou-se como modelo metodológico a análise de conteúdo, sendo o tema a unidade de registro escolhida. Logo, a análise semântica realizada a partir dos dados obtidos na questão elaborada com base na técnica de associação ou evocação livre constituiu-se como a primeira etapa para o estabelecimento das categorias de análise.

A etapa seguinte à esta análise semântica compreendeu na leitura intitulada "flutuante" das respostas fornecidas pelos estudantes e pelos profissinais às demais perguntas abertas constituíntes dos intrumentos de coleta de dados. Segundo Bardin (2011, p. 71), esta leitura, considerada intuitiva, caracteriza-se por ser aberta a todas as ideias, reflexões e hipóteses, além de permitir situar um certo número de observações formuláveis a título de hipóteses provisórias. Primeiramente, os dados obtidos em cada um dos dois questionários foram tratados separadamente para, em seguida, haver o cruzamento e a comparação das respostas fornecidas pelos estudantes e pelos profissionais de secretariado. Nas leituras flutuantes realizadas, verificou-se a presença ou a ausência de elementos significativos, bem como sua regularidade e intensidade. À medida que cada uma das leituras era feita, minhas primeiras impressões eram anotadas e também realizados recortes do *corpus* da pesquisa em unidades comparáveis de categorização.

A partir das informações obtidas nesta etapa de pré-análise, foram escolhidos os índices, que posteriormente foram transformados em indicadores. Com estes indicadores estabelecidos, passou-se à etapa seguinte de constituição das unidades de significação, o que resultou na criação das cinco categorias de análises apresentadas no quadro 8 e discutidas a seguir:

1. **A avaliação de aprendizagem como sinônimo de instrumentos avaliativos: noção estável, embora reducionista**
2. **A inadequação dos instrumentos avaliativos vigentes no processo de ensino-aprendizagem de FLE**
3. **A avaliação certificativa como possível diferencial no currículo do profissional de secretariado?**
4. **Os papéis desempenhados pelo professor e pelo aprendiz na avaliação: entre a rigidez e a descontração**
5. **A avaliação que transcende o espaço da sala de aula**

Quadro 8: Categorias de análise

9.1 A avaliação de aprendizagem como sinônimo de instrumentos avaliativos: noção estável, embora reducionista

Uma das funções da educação é o desenvolvimento de características que capacitarão os aprendizes a viverem em uma sociedade que a cada dia mais se torna mais complexa. Nesta perspectiva, a avaliação de aprendizagem assume um importante papel por representar um processo de interação entre professor e aprendiz com o objetivo de realizar uma reflexão conjunta sobre o processo de ensino-aprendizagem com vistas a preparar o cidadão para a realidade do dia a dia em sociedade. Sendo assim, a avaliação de aprendizagem não deveria ser vista como um elemento à parte do ensino-aprendizagem, mas sim como algo inerente a este processo.

Entretanto, conforme vem sendo discutido neste e em outros estudos, ela é geralmente vista como um mal incontornável ao longo de toda a vivência escolar. Da forma como é realizada, tanto aprendizes quanto professores em muitos casos possuem a representação de que a avaliação de aprendizagem é apenas um elemento burocrático com objetivos seletivos e classificatórios.

De maneira geral, valorizam-se seus resultados, sem questionar seus fundamentos, seus procedimentos e, sobretudo, a própria noção de avaliação. Para Bonniol e Vial (2001, p. 38), racionaliza-se muito as práticas avaliativas, conceituando pouco a avaliação. Em uma obra publicada em 2001[16], estes autores se propõem a apresentar as diferentes correntes de avaliação por meio da classificação dos conceitos desde a avaliação-medição até a avaliação complexa.

[16] BONNIOL, J.J.; VIAL, M. Modelos de avaliação: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Para tal, é feita uma reflexão sobre o processo de referenciação a partir de modelos, que no âmbito da educação podem ser vistos como um "conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes" (BONNIOL, VIAL, 2001, p. 11).

Os autores identificam três posturas epistemológicas de avaliação: a avaliação como medida, a avaliação como gestão e a avaliação como problemática do sentido. É importante salientar que estas posturas não são apresentadas de maneira cronológica pelo fato de uma das especificidades da avaliação ser a sua utilização por partes dos especialistas e dos pesquisadores de todos os enfoques, independente do momento em que começaram a existir. Na primeira destas posturas, na de avaliação como medida, os autores identificam uma confusão entre "avaliar" e "medir", uma vez que a avaliação é tida como uma metodologia da medição. Nesta concepção de avaliação, a pergunta orientadora (Quanto vale?) leva à necessidade da criação de uma escala de medida a fim de atribuir valores a diferentes atos. A busca pela objetividade passa a ser o principal objetivo do avaliador e, nesta perspectiva, os critérios docimológicos de objetividade, precisão e validade foram por muitos anos considerados essenciais para a elaboração dos instrumentos avaliativos.

Para pesquisadores como Pierón (1963), adotar tais critérios permitiria que os professores atribuíssem uma nota considerada como "verdadeira", ou seja, que representasse o seu real valor. Em estudos realizados na França em diferentes disciplinas escolares, demonstrou-se, por exemplo, que o número de corretores necessários para que a nota de determinado trabalho não variasse era de 128 em filosofia, 78 em francês, 16 em física e 13 em matemática. Além de no cotidiano escolar esta prática apresentar-se como inviável, os critérios docimológicos passaram a ser questionados também pela constatação da impossibilidade da ausência total da subjetividade em uma avaliação, sobretudo, no âmbito das línguas estrangeiras, marcadas pela forte integração social.

De acordo com Chardenet (1999, p. 53), enquanto é possível observar uma evolução de conhecimentos acerca da noção de avaliação ao longo dos anos, no que diz respeito às práticas recorre-se predominantemente às noções de teste e de controle introduzidas pelo behaviorismo. O autor (CHARDENET, 1999, p. 55) ainda aponta que o termo "avaliação" tende a ser substituído por outros termos como "exame", "dever", "teste" e "controle".

Ao se realizar uma pesquisa na literatura especializada acerca da avaliação de aprendizagem, constata-se que muitos são os termos utilizados ao se referir à avaliação, na maioria das vezes sem que uma definição clara seja apresentada. Cuq e Gruca (2005, p. 211, 212), por exemplo, além de apresentarem as definições das três noções de avaliação admitidas

como clássicas (diagnósticas, formativas e somativas), inserem outras formas de avaliação que, segundo os autores, podem estar incorporadas às três principais: *interna* (quando proposta pelo responsável pela formação) ou *externa* (quando proposta por indivíduos externos ao local onde a formação é realizada); *contínua* (quando a nota final reflete o conjunto dos trabalhos realizados ao longo da aprendizagem) ou *pontual* (quando a nota diz respeito a um dado momento acerca de um assunto específico); *direta* (quando avalia aquilo que está sendo realizado em determinado momento, ou seja, na interação) ou *indireta* (por meio de um instrumento avaliativo); *do desempenho* (que exige a produção de um discurso oral ou escrito) ou avaliação *do conhecimento* (o aprendiz deve responder a perguntas com o objetivo de comprovar seu conhecimento e o domínio que possui da LE); *normativa* (ou classificatória) ou *criteriosa* (que avalia o aprendiz unicamente em função de seu nível de domínio dos objetivos de formação, independentemente do resultado apresentado pelos outros aprendizes). No CECR, também são apresentadas diferentes nomenclaturas relacionadas à avaliação, conforme demonstrado na tabela 12:

Tabela 12: Tipos de avaliação

1	Avaliação dos resultados	Avaliação da proficiência
2	Avaliação referente a normas (RN)	Avaliação referente a critérios (RC)
3	Aprendizagem referente a critérios de mestria	Avaliação contínua
4	Avaliação contínua	Avaliação pontual
5	Avaliação formativa	Avaliação somativa
6	Avaliação direta	Avaliação indireta
7	Avaliação do desempenho	Avaliação de conhecimentos
8	Avaliação subjetiva	Avaliação objetiva
9	Avaliação a partir de uma lista de verificação	Avaliação a partir de uma escala
10	Avaliação impressionista	Avaliação por juízos orientados
11	Avaliação global	Avaliação analítica
12	Avaliação de série	Avaliação de categoria
13	Hetero-avaliação	Auto-avaliação

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2003. p. 251.

Segundo Chardenet (1999, p. 48), uma das características que podem ser obtidas por meio da análise de textos de alto nível nocional é o desenvolvimento de denominações para

designar um número crescente de tipos de avaliação. Em uma pesquisa realizada por este pesquisador em 29 obras acerca da avaliação, foi possível encontrar 69 termos que designavam aquilo que a princípio poderia ser considerado como uma forma de avaliação.

Popham (1982, p. 149 apud TAGLIANTE, 2005, p. 8) classifica a terminologia ligada à avaliação de *jungle*[17]. Para Tagliante (2005, p. 8), embora especialistas em educação já tenham realizado várias tentativas de codificação do vocabulário relacionado à avaliação, muitas disparidades ainda permanecem. Ainda segunda esta autora francesa, uma das causas para a existência desta diversidade de termos reside na dificuldade de tradução do léxico referente à área de avaliação, tais como do termo *skill*, que em francês possui diferentes formas de tradução, tais como *habilité*, *capacité*, *compétence* e *savoir-faire*, ou seja, termos que dizem respeito a conceitos distintos na língua francesa. Sobre esta dificuldade apontada pela autora, vale ressaltar que a questão linguística é também indissociável da questão cultural. Outro exemplo está na existência de uma única palavra em português (avaliação) para designar as palavras em inglês "evaluation" e "assessment", ambas detentoras de significados diferentes.

Se a terminologia ligada à avaliação é diversificada, a noção nem sempre o é. De maneira geral, a avaliação de aprendizagem é geralmente confundida com os instrumentos avaliativos, tais como provas, testes e trabalhos. Esta realidade foi constatada já nas respostas obtidas na primeira pergunta feita aos estudantes e aos profisssionais nos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa. Conforme apresentado nas tabelas e nas nuvens de palavras nas quais foram inseridas a frequência e o percentual de ocorrência por palavra na questão de associação livre de cada um dos grupos pesquisados, bem como na tabela elaborada a partir do cruzamento dos critérios e de frequência e de hierarquização de palavras dos dois grupos, as duas palavras com maior percentual de ocorrência foram "teste" e "prova", o que aponta que para a maioria dos pesquisados é predominante a representação de que a avaliação de aprendizagem é sinônimo de instrumentos avaliativos.

A prevalência de tais palavras não se limitou às respostas fornecidas pelos participantes na questão de associação ou evocação livre, pois ao longo de todo o material que constituiu o *corpus* da pesquisa foi possível constatar que, mesmo que em nenhum local do questionário tenham sido empregadas tais palavras, a maioria dos estudantes e dos profissionais refere-se aos instrumentos avaliativos, sobretudo, por meio da palavra "prova".

Tal fato pode ser constatado nas declarações abaixo de E16, E02, E08, P01, P04 e P08:

---

[17] Confusa, em inglês

> *(E16) Provas com o conteúdo pouco espaçado, ou seja, pouca quantidade de matéria. Um número maior de provas por período, incluindo provas escritas e orais. (grifo nosso)*
>
> *(E02) Quando o professor aplica somente prova escrita ou somente seminários ele não tem uma base de informação suficiente para avaliar o conhecimento do aluno. (grifo nosso)*
>
> *(P01) Acredito que as provas de múltipla escolha são as piores formas de avaliação, embora sejam as mais fáceis para os alunos e professores. (grifo nosso)*
>
> *(P04) Nas perguntas das provas de gramática em francês, a professora não era clara com o conteúdo a ser preenchido nas lacunas e isso dava margem para várias respostas, diferente da que ela queria. (grifo nosso)*
>
> *(P08) Prova com consulta. (grifo nosso)*

Entretanto, declarações presentes no corpus da pesquisa, como as de P03 e E03, demonstram que participantes da pesquisa possuem possivelmente uma visão mais ampla da noção de avaliação. Nas declarações apresentadas a seguir, a utilização das locuções prepositivas "através de" e "pelo meio de" pode ser um indicador de que este profissional e este estudante não restringem a concepção da avaliação à aplicação de instrumentos avaliativos:

> *(P03) Avaliações através de seminários. Muita pesquisa, muito pré-preparo, muito estudo, muito trabalho e muito prazer ao final. Notas sempre boas. (grifo nosso)*
>
> *(E03) Foi pelo meio do teste escrito. Aconteceu da forma tradicional, onde o professor nos questionou sobre o conteúdo dado em sala. (grifo nosso)*

Na declaração abaixo de E17 também é igualmente possível constatar uma visão mais crítica da avaliação de aprendizagem. Ao afirmar que uma das principais características de uma boa avaliação de francês língua estrangeira deve ser a possibilidade de desafiar os aprendizes, este estudante demonstra que as mudanças devem ocorrer não apenas nos instrumentos avaliativos utilizados, mas sobretudo na forma como o ensino é realizado:

> *(E17) Uma avaliação que desafie os alunos, não tanto pela mudança dos métodos utilizados (prova oral, apresentação, prova escrita), mas pela incrementação dos assuntos fontes da avaliação.*

Ao longo de todo *corpus* da pesquisa, foi possível verificar que tanto estudantes quanto profissionais assumem na maioria das vezes uma postura favorável à avaliação de aprendizagem e a veem como um elemento de grande importância no processo de ensino-

aprendizagem, conforme é possível constatar nas declarações abaixo de E13, E19, E08, P04 e P07:

> *(E13) É um modo de conhecer o que realmente sabe e o que precisa melhorar.*
>
> *(E19) Descobrir o que preciso melhorar.*
>
> *(E08) Encontro meus pontos fracos para trabalhar melhor neles.*
>
> *(P04) Ora, sem avaliação não há como mensurar o grau de aprendizado do aluno. Papel vital.*
>
> *(P07) Toda avaliação é importante para o autoconhecimento e aprimoramento.*

Para E07 e P01, a avaliação de aprendizagem é fundamental para verificar se o ensino está sendo realizado de maneira satisfatória, o que demonstra que este estudante e este profissional possuem uma visão mais abrangente deste elemento presente em todas as situações de ensino-aprendizagem:

> *(E07) A avaliação de aprendizagem é muito importante, uma vez que contribui para medir o nível do ensino e servir de parâmetro para a criação de outros métodos.*
>
> *(P01) O papel da avaliação é verificar se o aluno está realmente aprendendo esse idioma e se o ensino está sendo adequado. Ela serve não só para verificar o conhecimento dos alunos, mas também para identificar a eficiência dos métodos de ensino.*

Declarações como estas expostas na primeira categoria de análise da pesquisa já revelam indícios que, embora seja considerada por muitos como uma noção estável e também uma representação convencional, de certo modo compartilhada, de que se trata de um momento específico do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação de aprendizagem é questionada de maneira crítica pelos participantes deste estudo, como também é possível nas declarações abaixo de P01 e E08:

> *(P01) Acredito que as provas de múltipla escolha são as piores formas de avaliação, embora sejam as mais fáceis para os alunos e professores. Na minha opinião, elas não avaliam bem porque você tem a opção de "chutar" uma resposta e muitas vezes acertar esse chute, criando a ilusão de que você domina o assunto.*
>
> *(E08) Provas excessivamente longas com uma carga pesada de matérias sendo cobradas; provas orais de línguas estrangeiras que exigiam um tempo longo de conversação sobre assuntos não*

> *relacionados, como um caso onde carne de cavalo foi encontrada em uma torta de carne de boi.*

Nestas declarações, o estudante e o profissional questionam os instrumentos avaliativos empregados por muitos professores, que em muitos casos são considerados insatisfatórios por diversos motivos, conforme será discutido na próxima seção.

9.2 A inadequação de instrumentos avaliativos vigentes no processo de ensino-aprendizagem de FLE

Embora a necessidade de mudanças significativas na maneira como a avaliação de aprendizagem é realizada no contexto escolar já tenha sido apontada e defendida por um grande número de especialistas na área há alguns anos, pouco tem sido feito para que este elemento essencial do processo de ensino-aprendizagem contribua efetivamente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a construção coletiva, com a pluralidade e com o respeito às diferenças.

De maneira geral, a sociedade acredita fielmente que a avaliação de aprendizagem é um mal incontornável, sendo esta noção pouco associada à de aprendizagem. Conforme venho expondo ao longo deste trabalho, as formas tradicionais de avaliação levam os aprendizes a sempre buscarem agradar ao examinador e baseiam-se na maior parte das vezes no rendimento final, o que reforça o seu caráter seletivo.

Neste contexto, os instrumentos avaliativos elaborados refletem esta realidade e, salvo raras exceções, pouco contribuem para que sejam vistos pelo aprendiz como adequados e eficazes em seus objetivos. De acordo com Vianna (2002, p. 74), a análise dos instrumentos utilizados no contexto educacional revela elementos críticos, principalmente no que diz respeito a aspectos relacionados à memorização e pouca ênfase no indicativo da capacidade de compreender e saber usar conhecimentos importantes em novas situações. Uma das causas para que tais elementos críticos sejam constantes reside na perpetuação de instrumentos inadequados e ultrapassados, conforme aponta E17 na afirmação a seguir:

> *(E17) Não tem uma forma que tenha sido ruim, apenas reproduções de modos de avaliação <u>ultrapassados</u> que valorizam "decoreba" ao invés de entendimento do conteúdo. (grifo nosso)*

Em um contexto de formação profissional como o universitário, o ideal seria que a avaliação de aprendizagem não somente possibilitasse a regulação da aprendizagem de saberes técnicos-profissionais, mas principalmente propiciasse a formação de profissionais reflexivos, aptos a desempenharem um papel de cidadão ativo na sociedade. Para atingir tal intento, espera-

se que a avaliação de aprendizagem realizada neste âmbito ocorra de forma diferente àquela comumente praticada ao longo dos anos anteriores ao ingresso no nível superior.

Entretanto, esta não foi a realidade encontrada em alguns momentos pelos participantes desta pesquisa na condição de estudantes universitários que se preparam para atuar no mercado de trabalho como secretários executivos, uma vez que, conforme relatos, tanto os instrumentos quanto as formas de avaliação encontradas no ambiente universitário permanecem inalterados quando comparados com aqueles vivenciados e realizados até então.

Gomes (2001), em uma pesquisa que teve como objeto de estudo as inter-relações de professores e alunos das Licenciaturas de uma universidade do interior do estado do Paraná e que levou em conta de forma mais precisa as linguagens corporais, gestuais, espaço-temporais e rituais, levantou algumas questões acerca de aspectos pertinentes a linguagens corporais da relação pedagógica no que diz respeito à avaliação. Assim como nos dados coletados por Gomes, os estudantes participantes desta pesquisa fizeram referências à corporeidade e a conflitos de natureza física ou fisiológica, o que pode ser constados nas declarações de E02 e E13:

> *(E02) A pior forma de avaliação é aquela cansativa com grandes textos para se analizar (sic) e questões para responder num período temporal insuficiente. E avaliações com conteúdo aquém (sic) ao dado em sala. As vezes o conteúdo até foi passado, mas não em grau de dificuldade como os apresentados na avaliação. O aluno é surpreendido e se sente incapaz. (grifo nosso)*
>
> *(E13) Provas escritas muito longas. As provas foram demoradas e por alguns motivos como a exaustão e o nervosismo o resultado não condizia com o conhecimento do aluno e a nota foi inferior ao que ele sabia. (grifo nosso)*

Para estes estudantes, a forma como certos instrumentos avaliativos são elaborados e aplicados no contexto universitário leva, por exemplo, ao cansaço e à exaustão, além de deixarem os aprendizes em um constante estado de nervosismo. A história em quadrinhos abaixo ilustra como muitos aprendizes se sentem e até mesmo agem quando o assunto "avaliação de aprendizagem" é evocado em alguma conversa:

Quadro 9: Resultado de uma conversa sobre "avaliação de aprendizagem"

Fonte:*print screen* de KIELWAGEN, nov. 2008[18]

E02 aponta igualmente a sensação de incapacidade provocada sempre quando se depara com instrumentos avaliativos com conteúdo além daquele visto em sala de aula, bem como com grau de dificuldade superior ao previsto para o momento da situação de ensino-aprendizagem. Acerca destas questões, Luckesi (2009), afirma que:

> Os professores elaboram suas provas para "provar" os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até mesmo em muitos casos, elaboram provas para "reprovar" seus alunos. Esse fato possibilita distorções, as mais variadas, tais como: ameaças, das quais já falamos; elaboração de itens de prova descolados dos conteúdos ensinados em sala de aula; construção de questões sobre assuntos trabalhados com os alunos, porém com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado; uso de linguagem incompreensível para os alunos, etc. (LUCKESI, 2009, p. 21, grifo nosso)

Assim como E02 e E13, E16 evidencia a questão do pouco tempo disponível e a extensão dos instrumentos avaliativos como aspectos negativos dos instrumentos avaliativos:

(E16) Provas enormes com uma quantidade imensa de textos.

Humilhação e constrangimento também foram sentimentos experimentados por estudantes no momento do feedback dado pelo professor ao aprendiz, momento considerado o mais importante da avaliação. Para Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 78), o feedback concedido ao aprendiz acerca do seu progresso é a própria essência da avaliação, uma vez que o seu objetivo é o de dirigir a atenção do aprendiz para as providências a serem tomadas a fim de que as deficiências sejam superadas. Nas declarações de E03, E07 e E09, é possível observar que a forma de fornecer feedback adotada pelos professores criou um clima de tensão, medo e ansiedade entre os aprendizes, o que foi de encontro ao objetivo da avaliação de identificar problemas e propor soluções de uma forma favorável e significativa para o aprendiz e reforçou representações que acompanham os aprendizes desde o início da trajetória escolar.

[18] Disponível em: <http://www.meninocaranguejo.com/trinhas/prova-surpresa> Acesso em: 23 nov. 2015

> *(E07) A pior forma que eu já vivenciei foi uma matéria em que a professora nos ensinava a como fazer melhores apresentações. Após a apresentação, a professora nos avaliava individualmente em frente a toda sala. Isso me deixou muito "exposta", principalmente por causa das palavras que a professora usava para avaliar (me senti humilhada apesar do meu esforço). (grifo nosso)*

> *(E03) A avaliação de uma apresentação de seminário, não por ter sido ruim a avaliação, mas a forma como foi aplicada. O aluno apresentava o seminário e recebia o retorno na frente da sala toda. Às vezes foi meio constrangedor. (grifo nosso)*

> *(E09) Apresentação de trabalho com feedback sobre o que foi apresentado feito na frente dos outros alunos da turma. O feedback foi feito de forma rude. (grifo nosso)*

De acordo com Luckesi (2009, p. 18), os professores utilizam os instrumentos avaliativos como ferramentas de ameaça e tortura, em muitos casos sob a alegação de que desta forma os aprendizes serão motivados a estudar. Todavia, na maioria das vezes, a consequência desta forma de agir é a contrária: o aprendiz acaba se sentido desmotivado, conforme aponta E14 e, consequentemente, esta situação reforça representações como o chamado "estresse escolar", conforme é ilustrado na história em quadrinhos a seguir:

> *(E14) Provas em que opções negativas (2, por exemplo) anulam uma correta. Isso desmotiva.*

Quadro 10: Estresse escolar

Fonte: *print screen* da página dos alunos da nona série do colégio Tiradentes[19]

A comparação feita entre as notas obtidas pelos aprendizes nos instrumentos avaliativos foi assinalada por E02 na declaração abaixo como um fator prejudicial, o que reforça a continuidade do que Perrenoud (1999) diz das intituladas "hierarquias de excelência" no contexto escolar, nas quais a nota é supervalorizada.

> *(E02) Provas onde os professores fazem pressão nos alunos ou colocam muitas questões. Não sou a favor de notas comparativas, visto que isso desvaloriza a opinião de certos alunos ou prejudica quem tem mais dificuldade e obteve uma resposta correta, mas não obteve boa nota só porque alguém deu uma resposta melhor. (grifo nosso)*

Todavia, conforme aponta Hadji (2001, p. 18), despertar no aprendiz a vontade de situar-se em relação aos demais aprendizes a fim de criar a conscientização de suas lacunas pode ter um caráter formativo. Todavia, da maneira como é concebida, as hierarquias mais informam sobre a posição de um aprendiz em relação à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências.

Para Hoffmann (1997, p. 65), na visão tradicional da avaliação, a classificação do aluno se dá a partir do processo corretivo. Nesta perspectiva, o que geralmente é mais valorizado no momento da correção dos instrumentos avaliativos é o erro cometido pelo aprendiz, e não aquilo

[19] Disponível em <http://nonaseriea-passos.webnode.com.br/news/prova-de-geografia-/> Acesso em 10 dez. 2015

considerado como certo. Apesar de nos momentos de aprendizagem ele geralmente ser permitido, nos momentos de avaliação formal o erro gera uma sanção e é visto como algo a ser evitado.

A forma como o erro é abordado não apenas nos instrumentos avaliativos, mas ao longo do processo de ensino-aprendizagem nem sempre representa para os aprendizes episódios significativos e impulsionadores da ação educativa. O erro não é visto como fonte de reajuste do processo e uma oportunidade de diálogo e de aperfeiçoamento, mas sim um momento de tensão e, desta forma, temido pelos aprendizes, uma vez que, segundo Macedo (2007, p. 115):

> Quem erra pode ser excluído, frustrado em suas expectativas, "descoberto"em suas insuficiências, comparado para menos, perder prestígio, etc. Quem erra pode se sentir menos amado, menos compreendido e, principalmente, menos aceito. (MACEDO, 2007, p.115)

No âmbito da Didática das línguas estrangeiras (LE), mais especificamente no de FLE, se há alguns anos o erro era sempre considerado prejudicial e tido como sinônimo de uma falha do próprio aprendiz ou do professor, desde o início da abordagem comunicativa ele passou a ser visto como uma etapa natural, necessária e inevitável da aprendizagem. É importante ressaltar que todo erro é a expressão da inadequação a uma norma, conceito que ao longo dos anos sofreu consideráveis transformações. De acordo com Larruy (2003, p. 39), a concepção da existência de uma única norma foi substituída pelo reconhecimento de diferentes variações linguísticas: as externas (diatrástica, diacrônica, diatópica e diafásica), bem como as internas.

Em 1997, a sociolinguista Marie-Louise Moreau propõe uma classificação do conceito de norma em dois níveis. No primeiro, é feita a oposição entre a norma endógena e a exógena. Já no segundo, são diferenciados cinco diferentes tipos de norma: de funcionamento, descritivas, prescritivas, avaliativas e aquelas relacionadas ao oral e à escrita. Para Larruy (2003, p. 41), o conhecimento desta tipologia é considerado pertinente, uma vez que permite ao professor se situar no momento no qual um julgamento é realizado acerca de um enunciado de um aprendiz.

Ao longo da história da Didática das LE, o status ocupado pelo erro na avaliação de aprendizagem diferenciou-se de acordo com a metodologia predominante. No método de gramática-tradução, embora esperado, o erro era visto como uma expressão de uma deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Já nos métodos direto e *structuro-globale audiovisuelle* (SGAV), exercícios estruturais eram idealizados a fim de evitar a ocorrência de erros e, caso acontecessem, deveriam ser corrigidos imediatamente. Com a abordagem comunicativa, o erro passa a ser visto como um ponto de referência no itinerário da aprendizagem e, de acordo com

Cuq e Gruca (2009, p. 391), um elemento indicador das estratégias de aprendizagem ou do estado da interlíngua de um aprendiz em determinado momento.

No que diz respeito ao tratamento dado aos erros, durante muitos anos a análise contrastiva foi a predominante. Fundamentada no behaviorismo e na linguística estrutural americana, possui como premissa que a confrontação entre as línguas permitiria prever todas as possíveis dificuldades enfrentadas que induziriam os aprendizes ao erro. Todavia, a utilização exclusiva desta forma de tratamento mostrou-se ineficaz com o tempo, pois, por exemplo, se em grupos linguísticos homogêneos esta confrontação permite que professores experientes tenham conhecimento dos possíveis erros usualmente cometidos, em um contexto heterogêneo, a premissa norteadora da análise constrastiva nem sempre é aplicável.

Logo, a análise contrastiva é substituída pela análise de erros, cujo uso exclusivo igualmente mostra-se passível de questionamentos e de falhas, uma vez que, segundo Cuq e Gruca (2009, p. 390), as causas que levam ao erro podem ser diversas, tais como a interferência da língua materna ou de outra LE, bem como dificuldades intrísecas da língua francesa, que fazem com que francófonos como crianças e até mesmo adultos pouco escolarizados cometam os mesmos erros que os aprendizes de FLE.

Diferentemente do linguista, que apenas constata e descreve os erros, a posição privilegiada ocupada pelo professor permite que ele intervenha por meio de diferentes abordagens. Para P02, deve ser feito um tratamento sobre os erros não apenas nos momentos pontuais da aplicação dos instrumentos avaliativos, mas ao longo das aulas a fim de permitir que o aprendiz tenha conhecimento do que deve ser priorizado.

> *(P02) 1. Adequação ao contexto e ao objetivo do curso 2. Avaliação tem que refletir em mais aprendizagem – <u>deve ser feito um trabalho sobre os</u> <u>erros</u> 3. Não precisa ser pontual, pode ser a cada aula... mostrando ao aluno o que ele ainda não sabe 4. Tem que ser consciente e explícita. Ao longo de cada aula, oralmente, mostrando para o aluno onde ele está <u>errando</u> e o que ele deve revisar. Pontualmente, dando chance de o aluno revisar os conteúdos e aprender após a avaliação (grifo nosso)*

Cuq e Gruca (2009, p. 391-392) afirmam que nem sempre todos os erros devem ser corrigidos e igualmente apontam algumas formas possíveis de correção, tais como a utilização de mímicas, solicitações de reformulação, estímulo à autocorreção e utilização de metalinguagem. Para Larruy (2003, p. 82-83), os erros mais graves são aqueles que conduzem ou são resultantes da incompreensão e que dizem respeito ao sentido, o que não torna

obrigatório que todos os erros de forma sejam sempre corrigidos. Esta visão é compartilhada por E12, conforme é possível constatar na declaração a seguir:

> *(E12) Fazer-se entender na língua, mesmo que com erros gramaticais (que devem ser corrigidos depois). Além disso, as clássicas avaliações orais, de escuta, de leitura e de escrita tendem a funcionar bem. (grifo nosso)*

A ênfase na correção de aspectos gramaticais foi ao longo de muitos anos predominante nas aulas e nas avaliações de LE, resultado da posição de destaque ocupada pela gramática nas metodologias predominantes. Por exemplo, na metodologia SGAV, a prioridade era dada ao domínio do léxico e às estruturas gramaticais. Baseada na teoria do behaviorismo, o objetivo era o de condicionar e o de criar nos aprendizes automatismos que lhes permitiriam reproduzir o conteúdo dos exercícios estruturais trabalhados ao longo da formação e nos instrumentos avaliativos em um contexto fora do espaço da sala de aula. Logo, segundo Bolton (1993, p. 4), acreditava-se que por não ser possível avaliar diretamente o domínio da LE, era necessário verificar a soma de elementos isolados a fim de que conclusões pudessem ser tiradas acerca da aptidão do aprendiz em utilizar a LE em situações reais de comunicação. Naquela época, a elaboração dos instrumentos avaliativos deveria seguir os critérios de objetividade, precisão e validade previstos pela Docimologia.

Todavia, com o início da abordagem comunicativa, aspectos como o desenvolvimento de uma reflexão pedagógica na qual o aprendiz passa a ocupar o lugar primordial do ato didático e transformações na própria concepção de língua fazem com que o ensino e a avaliação sejam modificados. A língua não é mais vista como a soma de elementos isolados e intuito do seu ensino é a aplicação em situações reais de utilização. Neste contexto, segundo Noël-Jothy e Sampsonis (2006, p. 14), a reflexão sobre os critérios de avaliação amplia-se e a gramática e o léxico passam a ser vistos como um dentre outros critérios de avaliação e, assim, como ferramentas que permitem o acesso às competências de comunicação.

No relato a seguir, E08 enfatiza a importância de que os instrumentos avaliativos priorizem a avaliação da comunicação sem, contudo, deixar de lado a verificação se o aprendiz sabe utilizar de forma eficaz os enunciados gramaticais da LE:

> *(E08) Uma avaliação que preze pela comunicação mais do que a gramática, mas sem deixar esta completamente de lado.*

Embora atualmente espere-se que o objetivo dos instrumentos avaliativos seja o de averiguar o emprego comunicativo da LE, muitos professores elaboram instrumentos nos quais

o progresso do aprendiz é ainda determinado, na maioria das vezes, pelo domínio das estruturas e do vocabulário. Uma das possíveis causas para a continuidade desta forma tradicional de elaborar os instrumentos avaliativos pode estar na maior simplicidade em corrigir normas gramaticais e léxicais quando comparadas a outros aspectos relacionados à competência comunicativa.

A necessidade de adaptação do ensino e, consequentemente, dos instrumentos avaliativos às necessidades do aprendiz é também uma das prioridades valorizadas desde reflexões trazidas por pesquisas como as de Richterich e Chancerel (1977), que enfatizam que um curso de LE deveria ser construído na base de um estudo o mais completo possível de fatores como a situação do aprendiz, suas reais necessidades de comunicação, sua motivação pelo estudo e a utilização que faria do objeto de aprendizagem. Se antes as questões presentes nos instrumentos avaliativos eram consideradas desprovidas de sentido e descontextualizadas, atualmente a necessidade de que o conteúdo esteja em consonância com o contexto no qual o aprendiz encontra-se inserido ou prepara-se para atuar - como no caso da área de secretariado - é tida como primordial para a elaboração dos instrumentos avaliativos. A importância de contextualização foi apontada por E08 e P02, conforme declarações apresentadas abaixo:

> *(E08) Provas excessivamente longas com uma carga pesada de matérias sendo cobradas; provas orais de línguas estrangeiras que exigiam um tempo longo de conversação sobre assuntos não relacionados, como um caso onde carne de cavalo foi encontrada em uma torta de carne de boi. (grifo nosso)*

> *(P02) 1. Adequação ao contexto e ao objetivo do curso 2. Avaliação tem que refletir em mais aprendizagem – deve ser feito um trabalho sobre os erros 3. Não precisa ser pontual, pode ser a cada aula... mostrando ao aluno o que ele ainda não sabe 4. Tem que ser consciente e explícita. (grifo nosso)*

No caso do ensino voltado para a área de secretariado, aspectos ligados à profissão deveriam sempre estar presentes nos momentos de avaliação, uma vez que o objetivo neste tipo de ensino deve ser o de preparar o aprendiz para a futura utilização da LE no contexto profissional? Os posicionamentos dos participantes desta pesquisa acerca desta questão são analisados e discutidos no tópico 5 desta parte de Análise e Discussão dos Resultados.

Neste contexto no qual a língua é considerada um ato social de comunicação e não mais como um código linguístico a ser manipulado, a elaboração do conteúdo dos instrumentos avaliativos deve ser feita de forma mais abrangente possível, conforme assinalam E14, E11, E08, E02, P05, P03 e P07:

> *(E14) Tem de cobrar a escrita, a fala e a capacidade de compreensão do idioma falado e escrito. Porque quando uma dessas capacidades não é exercitada, o aluno pode até se formar na disciplina porém sem ter de fato conhecimentos.*
>
> *(E11) Avaliar a pronúncia, escrita, leitura, fluência e paralelismo na comunicação e na escrita. Porque a avaliação do aprendizado deve incluir todos esses pontos, também é preciso considerar o nível (básico, intermediário, fluência) para aplicar uma avaliação justa e coerente.*
>
> *(E08) Exames orais rápidos, de questões corriqueiras, que avaliavam a capacidade de comunicação do aluno.*
>
> *(E02) Acredito que a melhor forma de avaliação é aquela que é completa. Quando o professor aplica somente prova escrita ou somente seminários ele não tem uma base de informação suficiente para avaliar o conhecimento do aluno. A melhor forma de avaliação é aquela que engloba: prova escrita, prova oral, apresentação de seminários e trabalhos extra classe. Assim, o aluno se desenvolve e o professor realmente sabe quais são os pontos de atenção a ser priorizados.*
>
> *(P05) Avaliação de forma geral, não apenas avaliação escrita.*
>
> *(P03) Na própria sala de aula, o professor poderá colher a capacidade do aluno se expressar e falar o francês, o grau de aprendizagem poderá logo ser identificado.*
>
> *(P07) Provas orais, escrita e de leitura. Acredito que se faz necessário avaliar de uma maneira completa.*

É importante destacar a importância de que os instrumentos avaliativos sejam elaborados para cada situação de ensino-aprendizagem. Instrumentos padronizados, que normalmente levam a resultados normatizados, raramente concedem informações pertinentes para a melhoria da formação. Isto acontece porque tais instrumentos são concebidos para a medida de um amplo leque de habilidade e raramente os objetivos propostos destes testes têm relação com os objetivos específicos dos programas de línguas com fins específicos.

Cuq e Gruca (2005, p. 215-216) apontam alguns exercícios que podem ser utilizados na elaboração dos instrumentos avaliativos, tais como questões de múltipla escolha, fechadas, abertas, textos com espaços em brancos a serem preenchidos, atividades de análise e síntese, bem como a produção de um texto a partir de uma matriz textual pré-estabelecida. Todavia, nem sempre o que é preconizado por especialistas se aplica a todas as situações de ensino-aprendizagem, como no caso de uma formação universitária voltada para a área de secretariado. Por exemplo, em relação às questões presentes nos instrumentos avaliativos, dois profissionais apontaram como insatisfatórias as de múltipla escolha e aquelas nas quais é deixado um espaço

em branco a ser completado com alguma informação, conforme é possível verificar nas declarações a seguir de P01, P03 e P06:

> *(P01) Acredito que as provas de múltipla escolha são as piores formas de avaliação, embora sejam as mais fáceis para os alunos e professores. Na minha opinião, elas não avaliam bem porque você tem a opção de "chutar"uma resposta e muitas vezes acertar esse chute, criando a ilusão de que você domina o assunto.*
>
> *(P03) Não sou a favor de provas escritas, como múltipla escolha, por exemplo, uma interpretação errada, a pergunta fica zerada e o aluno pode estar sabendo do assunto, fica restrito na resposta.*
>
> *(P06) Nas perguntas das provas de gramática em francês, a professora não era clara com o conteúdo a ser preenchido nas lacunas e isso dava margem para várias respostas, diferente do que ela queria.*

Na tabela 13, Veltcheff e Hilton (2003, p. 47) propõem uma tipologia de exercícios usualmente utilizados com o objetivo de auxiliar os professores na elaboração de instrumentos avaliativos de FLE. Enquanto na primeira coluna são elencados diferentes tipos de exercícios, na segunda são indicados o tipo de respostas a serem fornecidas ou que devem ser esperadas e, na terceira coluna, as competências abrangidas por cada um dos exercícios propostos.

Os autores salientam que nesta tabela não é mencionado o nível ideal para cada um dos exercícios propostos, uma vez que cada tipo de exercício pode ser adaptado de acordo com a complexidade como é elaborado.

Tabela 13: Tipologia de exercícios utilizados em instrumentos avaliativos de FLE

Tipo de exercício	Tipo de resposta	Competências abrangidas ▪ **Compreender** - Ler, Escutar ▪ **Falar** - Participar de uma conversa - Expressar-se oralmente de maneira contínua ▪ **Escrever**
Múltipla escolha	Fechada	
Tabela	Fechada	
Teste de correspondência ou discriminação auditiva	Fechada	
Teste de classificação	Fechada	
Exercício para completar espaços em branco	Fechada	
Reconstituição de texto	Semi-aberta	
Exercício de transformação	Semi-aberta	
Questionário com respostas abertas curtas	Semi-aberta	
Produção guiada ou jogo de papéis	Aberta	
Resumo	Aberta	
Análise	Aberta	
Síntese	Aberta	
Comentário	Aberta	
Dissertação ou produção oral contínua (discurso, argumentação, descrição ou ou produção de invenção)	Aberta	

Fonte: Veltcheff e Hilton (2003, p. 47)

Esses autores (2003, p. 47) ainda acrescentam que o ideal é que o professor varie as formas tanto de exercícios quanto de avaliações propostas aos aprendizes, indo além do que é geralmente realizado. Nas declarações a seguir, é possível constatar que aprendizes e estudantes consideram adequadas outras formas de avaliação: P08 e P03 apontam como profícuas apresentações orais realizadas pelos aprendizes em sala de aula nas quais o aprendiz tem a oportunidade de expor um determinado conteúdo não apenas ao professor, mas também aos outros aprendizes:

> *(P08) Avaliação oral, professores faziam perguntas e tínhamos que responder para toda a sala, ou ensinar uma materia nova para a classe.*
>
> *(P03) Acredito ter uma aprendizagem melhor para o aluno, quando se debate o assunto em sala, após exposição do professor. Também apresentações feitas pelo aluno de um tema determinado, leva à pesquisa até a exposição para os colegas. A exposição oral do aluno, depois da aula do professor, para os colegas, reforçará a aprendizagem, deixando o aluno mais à vontade para pesquisar e se expor.*

Formas lúdicas como jogos, teatro e os jogos de papéis são igualmente lembrados por dois profissionais e um estudante como formas favoráveis de avaliação:

> *(P06) Conversas e testes. Há assuntos que o aluno deverá decorar, mas misturar jogos e brincadeiras muitas vezes facilita o aprendizado e é uma boa forma de avaliação. (grifo nosso)*
>
> *(P01) Através da expressão escrita, por meio de redações e expressão oral, por meio de conversas, debates, teatro, entrevistas. (grifo nosso)*
>
> *(E16) Provas de redação textual e provas orais de role-playing. (grifo nosso)*

De acordo com Cuq (2003, p. 160), a utilização de atividades lúdicas no contexto de ensino-aprendizagem propicia aos aprendizes oportunidades de utilizarem de maneira colaborativa e criativa o conjunto de suas fontes comunicativas. Seu emprego nos momentos da avaliação de aprendizagem torna-se proveitoso sobretudo para o aprendiz, pois, além de contribuírem com sua motivação na aprendizagem da LE, as atividades lúdicas permitem que a atmosfera geralmente tensa da avaliação possa ser amenizada.

Embora o uso de instrumentos avaliativos como provas e testes seja predominante no contexto escolar, já há alguns anos outras formas de avaliação têm sido estimuladas por serem admitidas como significativas no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, os instrumentos utilizados para avaliar não devem se restringir a provas do tipo clássico, feitas no

papel e com lápis, o que vai de encontro à representação existente e predominante de que a avaliação de aprendizagem é sinônimo dos instrumentos avaliativos. Lussier e Turner (1995, p. 142) afirmam que desde o início da abordagem comunicativa, os meios educativos começaram a explorar outras formas de coleta de dados, tais como os questionários, as entrevistas e a observação direta feita pelo professor. A combinação de duas abordagens, ou seja, aquela feita por meio dos instrumentos avaliativos e por outros meios, permite que os professores não somente tenham acesso a um maior número de informações, mas também possam fundamentar suas decisões não exclusivamente nos resultados obtidos nos instrumentos avaliativos. Para Libâneo (1994, p. 205), os procedimentos que visam ao acompanhamento dos alunos nas várias situações diárias, como a observação e a entrevista, são de caráter menos formal, embora de grande valor na compreensão e apreensão da real aprendizagem do aluno.

Nos relatos de P04, E12 e P02 é possível constatar que estes profissionais e estudante consideram importantes outras formas de avaliar, como a participação em sala de aula, a autoavaliação, a avaliação pelos pares e a observação do professor ao longo das aulas:

> *(P04) Uma avaliação que não exerça pressão sobre o aluno, natural, como numa conversação em sala de aula, na leitura de um livro em francês e redações feitas em casa. Não há uma única melhor, há várias, como as conversas informais na sala de aula, leitura diversas, discussões sobre temas atuais, redações, etc.*
>
> *(E12) Além das formas "clássicas" já citadas, acredito que o esforço do aluno e a participação que ele mantém em sala deveriam "valer" um pouco mais nesse caso (porque é algo que eu gosto, se não fosse, não sugeriria isso, risos).*
>
> *(P02) Auto-avaliação, avaliação pelos pares, avaliação formativa e contínua avaliação pontual. Todas elas têm seu papel e deveriam integrar os cursos.*

P02, profissional com graduação e mestrado em Letras, aborda, inclusive, a necessidade de que a avaliação formativa seja uma realidade no contexto de ensino-aprendizagem de FLE. Embora a metodologia centrada no aprendiz tenha modificado a avaliação e tenha feito com que ela não fosse mais priorizada ao final de aprendizagem, mas sim ao longo de todo o processo, ainda hoje há uma valorização das avaliações intituladas “somativas” ou “certificativas”. Em sua concepção tradicional, as avaliações formativas são aquelas realizadas sempre que a instrução preliminar de uma nova habilidade ou conceito chega ao seu término, o que permite, entre outros, que o professor faça os ajustes necessários identificados a fim de guiar o aprendiz de forma satisfatória ao alcance dos objetivos identificados para aquela

formação. Esta necessidade de que a avaliação ocorra com menor frequência e com quantidade menor de conteúdo é presente nos relatos dos estudantes a seguir:

> *(E06) Quando as avaliações são feitas após o ensino de um tópico. Elas valem menos pontos e são menos cansativas.*
>
> *(E16) Provas com o conteúdo pouco espaçado, ou seja, pouca quantidade de matéria. Um número maior de provas por período, incluindo provas escritas e orais.*
>
> *(E16) Acompanhando o desenvolvimento dos alunos em curto prazo. Por exemplo, uma prova a cada 15 dias.*
>
> *(E18) Quando um ciclo do conteúdo proposto é encerrado, assim, deve ser avaliado.*
>
> *(E09) Depois que um conteúdo é ensinado para o estudante verificar se foi aprendido.*

Entretanto, se historicamente era apenas considerada formativa aquela avaliação realizada no meio da formação, ao longo dos últimos anos o significado atribuído a este tipo de avaliação expandiu-se em função, sobretudo, dos debates empreendidos por professores e especialistas da área educacional, que passaram a questionar as formas tradicionais de avaliação de aprendizagem. Para Hadji (2001, p. 20), a avaliação passa a ser formativa quando o seu objetivo é o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, independentemente do momento em que é realizada. Logo, nessa perspectiva, é a intenção do avaliador que torna formativa uma avaliação.

Como o próprio nome indica, a avaliação formativa participa ela própria da formação, ou seja, do próprio ensino e, portanto, da aprendizagem. Sob este prisma, a avaliação não é vista como algo distante a ser apenas realizada em datas pré-estabelecidas, mas sim como uma necessidade diária do contexto da sala de aula. As declarações a seguir de estudantes e de profissionais corroboram esta representação da avaliação formativa:

> *(P02) 1. Adequação ao contexto e ao objetivo do curso 2. Avaliação tem que refletir em mais aprendizagem – deve ser feito um trabalho sobre os erros 3. <u>Não precisa ser pontual, pode ser a cada aula...</u> mostrando ao aluno o que ele ainda não sabe 4. Tem que ser consciente e explícita. (grifo nosso)*
>
> *(E02) A avaliação deve ser realizada <u>periodicamente</u> e, uma vez realizada, deve ser realizada novamente só quando o professor certificar-se de que os GAPS encontrados na última avaliação foram sanados. (grifo nosso)*

> *(P04) Diariamente. Haveria menos pressão do que numa única avaliação escrita, por exemplo. (grifo nosso)*
>
> *(P02) Ao longo de cada aula, oralmente, mostrando para o aluno onde ele está errando e o que ele deve revisar. Pontualmente, dando chance de o aluno revisar os conteúdos e aprender após a avaliação. (grifo nosso)*

Estes posicionamentos dos participantes da pesquisa demonstram que, mesmo conduzida de maneira informal, a avaliação formativa é um elemento considerado significativo para os aprendizes no processo de ensino-aprendizagem por possibilitar a constatação das lacunas existentes não apenas ao final do processo, mas ao longo da formação. Acrescenta-se a esta questão a necessidade de que a avaliação não esteja centralizada no professor, mas sim represente um compartilhamento de experiências entre os professores e os aprendizes. Conforme é possível observar na declaração abaixo de E07, nem sempre a opinião do aprendiz é levada em consideração no momento de planejamento dos momentos em que as avaliações serão realizadas, o que pode comprometer os resultados principalmente daqueles aprendizes que possuem mais dificuldade de aprendizagem:

> *(E07) Acredito que as avaliações devem ser feitas no momento em que todos os alunos estiverem se sentindo preparados.*

Enfim, as respostas obtidas nos dois questionários aplicados permitiram constatar que tanto os estudantes quanto os profissionais demonstraram descontentamento com as práticas avaliativas correntes, principalmente em relação aos instrumentos avaliativos geralmente empregados. Além das práticas avaliativas tenderem a supervalorizar a nota, a maneira como geralmente são conduzidas evocam sentimentos negativos como humilhação e medo, o que reforça as representações desfavoráveis em relação à avaliação de aprendizagem.

O erro, que deveria ser interpretado como um importante indicativo daquilo que não foi aprendido, geralmente produzem um efeito negativo na aprendizagem em decorrência da maneira como é trabalhado.

Entretanto, os participantes da pesquisa não apenas posicionam-se de forma crítica à realidade, mas também demonstram que a avaliação representa uma das mais importantes ferramentas à disposição tanto do professor quanto do aprendiz para o alcance dos objetivos presentes no processo de ensino-aprendizagem. Vários instrumentos, tarefas e ações comunicativas são propostos pelos estudantes e pelos profissionais a fim de que a avaliação seja significativa. Para os participantes da pesquisa, a avaliação de aprendizagem não deve

necessariamente ocorrer sob condições controladas, mas também ao longo de toda formação, o que privilegia a adoção da avaliação formativa.

Embora vários participantes tenham manifestado a importância deste tipo de avaliação, quais são as representações que possuem acerca das avaliações certificativas, que a cada dia mais tornam-se sinônimos de prestígio e de um diferencial no atual competitivo mercado de trabalho? Esta questão será abordada no tópico a seguir.

9.3 A avaliação certificativa como possível diferencial no currículo do profissional de secretariado?

No âmbito social, os estudos realizados e os diplomas obtidos são fatores decisivos para a determinação de classes sociais. Como já apontado anteriormente, desde pequenos, somos estimulados à busca constante da obtenção de diplomas a fim de que tenhamos melhores oportunidades em um mercado de trabalho global que a cada dia mais se torna competitivo.

A vida profissional é geralmente relacionada aos estudos realizados e aos diplomas adquiridos. No âmbito profissional, é comum que os indivíduos sejam apresentados e reconhecidos pela formação e título que possuem. Esta valorização possibilita aos detentores dos diplomas considerados de prestígio o alcance de posições de destaque na sociedade e, consequentemente, de salários mais altos. Neste contexto, as avaliações certificativas em língua estrangeira assumem um papel significativo, sobretudo, para aqueles indivíduos que veem na obtenção de certificações e testes um possível elemento de diferenciação em seus currículos.

Para os especialistas, os certificados e os testes em LE surgem da necessidade e da procura por parte das empresas de documentos confiáveis e reconhecidos que permitam validar o conhecimento linguístico dos candidatos. Esta necessidade crescente do mercado de trabalho foi um fator determinante para que pesquisadores da área começassem a refletir acerca das mudanças que deveriam acontecer a fim de permitir que as avaliações certificativas respondessem aos anseios crescentes das empresas. Para muitos, a finalidade da avaliação certificativa é a emissão de um documento reconhecido nos âmbitos social e profissional. Logo, ser detentor destes diplomas cada vez mais se torna sinônimo de prestígio na sociedade.

Todavia, é importante salientar que os objetivos para a existência e a para a crescente procura pelas certificações em LE não se resumem a questões ligadas a uma possível diferenciação no mercado de trabalho. Somam-se a este enfoque outros aspectos resultantes de mudanças ocorridas em escala mundial, tais como o aumento da mobilidade internacional estudantil e profissional, bem como da autoaprendizagem, influenciada pelo uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo em processos de imigração, por

exemplo, como o caso da província do Québec, Canadá, é necessário comprovar o nível linguístico por meio da apresentação do resultado de uma avaliação certificativa.

Este contexto leva à necessidade da existência de certificações que sejam capazes de validar o conhecimento adquirido em LE, uma vez que a autoavaliação feita pelo candidato no seu currículo, prática comum durante muito tempo, não é mais considerada por muitos suficiente no momento da apreciação do nível linguístico.

As principais avaliações certificativas atuais são as certificações e os testes. Neste trabalho, optou-se em utilizar o termo "avaliação certificativa" ao referir-se a estes dois tipos de instrumentos avaliativos que conduzem, no primeiro caso, a um diploma e, no segundo, a um atestado. Além deste diferencial, Noël-Jothy e Sampsonis (2006, p. 36) apontam que, embora em ambos sejam avaliadas as capacidades linguageiras dos candidatos por meio de competências, tarefas e de itens em comum, em uma certificação o candidato será avaliado de acordo com o nível proposto para a obtenção de cada um dos diplomas. Já em um teste, o nível de competência do candidato não será necessariamente homogêneo, uma vez que o resultado poderá demonstrar, por exemplo, que certo candidato possui o nível B1 em compreensão oral e escrita, mas A2 em expressão escrita e oral. Outro fator que diferencia uma certificação de um teste é sua validade, pois enquanto na certificação o diploma obtido não possui data de expiração, a validade de um teste costuma ser de, no máximo, dois anos.

Atualmente, as avaliações certificativas em LE são oferecidas para diferentes línguas estrangeiras e expedidas por instituições reconhecidas internacionalmente, como aquelas organizações integrantes da ALTE (Association of Language Testers in Europe). Criada em 1990, esta associação é fruto da necessidade compartilhada por grandes centros europeus de avaliação de promover a reflexão conjunta em relação a normas comuns de qualidade de avaliações certificativas de LEs. Os membros são divididos em três categorias: efetivos, associados e afiliados individuais. A primeira categoria é composta por instituições europeias que tenham como uma de suas principais atividades a elaboração de certificações na(s) língua(s) oficial(is) de seu país ou região. Já os membros associados são organizações que atendem aos mesmos critérios dos membros efetivos, exceto o fato de serem estabelecidas fora da Europa. A última categoria é constituída por indivíduos que possuem interesse na área das certificações e queiram ter acesso a informações e participar das conferências promovidas anualmente pela associação.

Os principais objetivos da ALTE são promover o reconhecimento transnacional da certificação em línguas na Europa; estabelecer e manter padrões comuns para todos os estágios do processo da avaliação das línguas; colaborar em projetos conjuntos e na troca de ideias e de

know how; buscar e manter o reconhecimento de suas atividades pelos governos, além de estabelecer e manter um código de prática para seus membros. No documento norteador da associação, são apresentadas as normas mínimas a serem seguidas pelas instituições membros em quatro áreas. A primeira diz respeito à concepção dos exames a fim de que tanto os utilizadores dos exames[20] quanto os candidatos tenham acesso a todas as informações necessárias para a escolha da certificação mais adequada aos seus interesses. A segunda norma está relacionada ao compromisso dos membros em permitir que a interpretação dos resultados seja feita corretamente por todos os envolvidos no processo. A penúltima refere-se à busca por exames considerados mais justos possíveis para os candidatos, independente de condições externas, tais como sociais, de opção sexual e de gênero. Já a última ação diz respeito à obrigatoriedade de conceder aos utilizadores e aos candidatos todas as informações elencadas nas normas anteriores, como os tipos de questões dos exames e os eventuais direitos para que uma nova correção seja realizada.

Segundo Noël-Jothy e Sampsonis (2006, p. 16), ser membro da ALTE representa para as instituições a oportunidade de compartilharem níveis de qualidade e de profissionalismo procurados e valorizados pela sociedade. A fim de estabelecer níveis de equivalência entre as diferentes certificações oferecidas por seus membros, a associação foi responsável pela elaboração de um Quadro de Referência composto de seis níveis de competência definidos pelos descritores de competências e disponível em trezes línguas, dentre elas o português. É importante salientar que os níveis propostos pelo Quadro da associação estão alinhados àqueles propostos pelo CECR, sendo inclusive a elaboração deste último fruto do trabalho em parceria da ALTE com o Conselho da Europa.

Se em sua fundação a Associação era composta por apenas cinco membros (Universidade de Cambridge, Universidade de Salamanca, Universidade de Perouse, Instituto Goethe e Aliança Francesa de Paris), atualmente[21] trinta e quatro instituições são membros efetivos desta organização internacional não governamental, totalizando a certificação em vinte e seis línguas estrangeiras utilizadas em contexto europeu.

No que diz respeito à língua francesa, em 2015 eram três as instituições que participavam como membros efetivos da ALTE: o *Centre international d'études*

---

[20] De acordo com a definição presente no Código, os utilizadores são aqueles que podem demandar o serviço de concepção de exames ou tomar decisões sobre o futuro dos candidatos, nos âmbitos educacional e profissional, a partir dos resultados obtidos.

[21] Para informações detalhadas acerca da ALTE, bem como das certificações emitidas por seus membros, sugiro a consulta ao site www.alte.org

pédagogiques[22] *(CIEP)*, a *Chambre de commerce et d'industrie de Paris*[23] *(CCIP)* e a *Alliance Française*[24] *(AF)*. Estas instituições são responsáveis pela gestão pedagógica e administrativa das principais certificações e testes em língua francesa voltados para candidatos não francófonos.

No anexo F, são apresentadas as principais avaliações certificativas em FLE emitidos por estas instituições, destaco três emitidas pelo CIEP (DELF, DALF e TCF) e duas pela CCIP (DFP Secrétariat B1 e DFP Secrétariat B2). A escolha dessas cinco é motivada por, no caso dos três primeiros, serem avaliações certificativas com abrangência internacional e com um grande número de candidatos anualmente[25] e, no caso do DFP Secrétariat B1 e DFP Secrétariat B2, serem certificações voltadas para a área profissional do público desta pesquisa. No Brasil, a Aliança Francesa[26] é responsável pela aplicação de uma variedade destas avaliações certificativas.

A primeira instituição é a responsável pelo DELF (Diplôme d'Études en Langue Française[27]) e pelo DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française[28]), os dois primeiros diplomas de língua francesa reconhecidos internacionalmente. Instituídos em 22 de maio de 1985, a criação do DELF e do DALF aconteceu em um período no qual o número de aprendizes de francês sofria um expressivo declínio no contexto mundial, o que motivou o governo francês a definir novas prioridades e medidas a serem adotadas a fim de impulsionar a difusão da língua. O público alvo inicial destas certificações era constituído de estudantes estrangeiros que almejavam obter uma certificação em FLE reconhecida em todo o território francês com o intuito de ingressar em uma universidade francesa, mas ao longo dos anos estendeu-se a diferentes tipos de públicos. Enquanto o DELF é composto de quatro diplomas (A1, A2, B1 e B2), o DALF possui dois diplomas (C1 e C2). É importante ressaltar que todos estes diplomas correspondem aos seis níveis do CECR, são independentes entre si e são elaborados na perspectiva acional do CECR, que define os utilizadores de uma língua como atores sociais que devem cumprir tarefas não somente linguajeiras em circunstâncias e em certos ambientes no interior de uma área de ação particular, pessoal, público, educacional ou profissional. Os candidatos são avaliados em quatro competências: recepção oral e escrita/produção oral e escrita.

---

[22] Centro Internacional de Estudos Pedagógicos
[23] Câmara de Comércio e de Indústria de Paris
[24] Aliança Francesa
[25] Anualmente, há aproximadamente 400 mil inscrições para o DELF/DALF
[26] Para informações detalhadas, sugiro a consulta ao site www.aliancafrancesa.com.br/proficiencia.aspx
[27] Diploma de Estudos em Língua Francesa
[28] Diploma Aprofundado de Língua Francesa

No ano de comemoração de trinta anos de sua criação, o DELF e o DALF estão presentes em 174 países, totalizando 1.150 centros de exames, o que demonstra sua importância e sua abrangência mundiais. No Brasil, os candidatos interessados realizam as inscrições e as provas nas unidades da Aliança Francesa localizadas em todo o país. Em 2015, os valores cobrados para a inscrição nessas certificações são apresentados na tabela 14.

Tabela 14: Tarifas DELF/DALF no Brasil (2015)

Diploma	Valor
DELF A1	R$ 143,00
DELF A2	R$ 192,00
DELF B1	R$ 275,00
DELF B2	R$ 335,00
DALF C1	R$ 450,00
DALF C2	R$ 510,00

Diferentemente do DELF e do DALF, que conduzem à concessão de um diploma, ao prestar o TCF (Test de Connaissance du Français[29]), o candidato obtém um atestado que apontará para um dos seis níveis do CECR. Assim como outros testes em outras línguas estrangeiras, tais como o TOEFL (Test of English as a Foreign Language[30]), o resultado do TCF é válido pelo período de dois anos.

Segundo seus elaboradores, o TCF tem como objetivo avaliar a capacidade do candidato para utilizar a língua francesa na vida social, no turismo, no trabalho ou nos estudos. É destinado a um público não francófono com idade mínima de 16 anos e não é necessário ser detentor de nenhum diploma ou teste para se inscrever. Desde 2003, o TCF possui um certificado de qualidade de acordo com a Norma ISO 9001, que é uma dentre as normas da série internacional de sistemas de gestão da qualidade atualmente utilizada em organizações de diferentes países. Esta certificação não somente reconhece o esforço da organização em assegurar a conformidade dos seus produtos e/ou serviços, mas também a satisfação dos seus clientes e a melhoria contínua, o que para muitos candidatos a esse teste pode ser sinônimo de maior credibilidade.

Este teste existe em quatro modalidades: TCF Tout Public, destinado a candidatos com diferentes objetivos pessoais e profissionais ; TCF DAP, voltado para estudantes de nacionalidade não francesa não detentores do DELF B2 ou do DALF que desejam ingressar no

[29] Teste de Conhecimento do Francês
[30] Teste de Inglês como Língua Estrangeira

primeiro ano do ciclo universitário francês (licence) ou em uma *École d´architecture*; TCF para acesso à nacionalidade francesa, elaborado como resposta às novas disposições introduzidas pelo *Ministère français de l´intérieur, de l`Outre mer, des Collectivités territoriales et de l´immigration* relativas ao controle de conhecimento da língua francesa para os postulantes à aquisição da nacionalidade francesa e o TCF Québec, certificação que responde às normas do *Ministère de l´Immigration et des Communautés Culturelles du Québec* (MICC) como um dos requisitos para a apresentação de um dossiê de imigração para o Québec.

No Brasil, o TCF pode ser feito em diversas unidades da Aliança Francesa no país, além da escola de idiomas "Performance", localizada em Curitiba. Em 2015, a taxa de inscrição do TCF Tout Public no Brasil era de R$ 360,00 para as provas obrigatórias (compreensão oral/compreensão escrita/gramática) e de R$ 125,00 para cada uma das provas facultativas.

Já o “DFP Secrétariat B1” e o “DFP Secrétariat B2” são dois dos dezessete diplomas de francês elaborados pela Câmara de Comércio e de Indústria de Paris a fim de permitir que os candidatos avaliem sua capacidade de comunicação em francês nos seguintes domínios profissionais: negócios, direito, saúde, diplomacia, turismo/hotelaria, ciências e moda/design. Segundo seus elaboradores, estes diplomas têm como objetivo certificar uma competência funcional para a comunicação em francês em situações relevantes da área de secretariado e é destinado a indivíduos que já trabalham ou que pretendem trabalhar na área do secretariado.

Para se inscrever, não é necessário apresentar nenhum tipo de diploma ou certificado, mas espera-se que o candidato tenha tido por volta de 360 horas de aprendizagem de francês no caso do “DFP Secrétariat B1” e de 450-500 horas no caso do “DFP Secrétariat B2”, já que correspondem respectivamente aos níveis B1 e B2 do CECR. Para a obtenção destes diplomas, o candidato deve ser aprovado em, no mínimo, seis das oito provas que compõem esta certificação. Não não são atribuídas notas às provas, mas sim concedidas as apreciações “Aprovado/Reprovado”.

Portanto, por se tratar de certificações voltadas para a área de formação e de atuação dos participantes da pesquisa, calcula-se que pelo menos um dos profissionais deste estudo seria detentor de um desses diplomas. Entretanto, quando questionados se possuíam alguma certificação em LE, independente do idioma em questão, constatou-se que a maioria dos entrevistados não detinha até aquele momento nenhum diploma nem atestado em LE emitido por uma das instituições responsáveis pela emissão de tais documentos. No caso dos estudantes, apenas três dos entrevistados responderam afirmativamente a esta questão, o que representa 16,6% do total deste grupo. Já no caso dos profissionais, este percentual foi de 37,5%, superior àquele apresentado pelos estudantes. Ao me deparar com estes dados, levantei o seguinte

questionamento: os participantes da pesquisa não consideram a obtenção de avaliações certificativas um diferencial em seus currículos neste competitivo mercado de trabalho?

Na tabela 15, são apresentadas as certificações obtidas pelos participantes da pesquisa, bem como os anos de obtenção:

Tabela 15: Certificações obtidas pelos participantes da pesquisa

Estudante	Certificação	Ano de obtenção	Profissional	Certificação	Ano de obtenção
E06	FCE	2012	P02	DALF C1	2014
E16	TOEFL	2014	P04	TOEFL	1999
E18	TOEFL	2014	P07	DELE	2014

Os dados presentes na tabela demonstram a prevalência de avaliações certificativas de língua inglesa, uma vez que das quatro diferentes mencionadas, duas referem-se a este idioma: o TOEFL (Test of English as a Foreign Language), atualmente o teste aceito pela maioria das universidades americanas e aquele obtido por dois estudantes e um profissional, além do FCE (First Certificative of English), emitido pela Universidade de Cambridge e obtida por um dos estudantes. É possível igualmente constatar que todas os diplomas e atestados dos estudantes são deste idioma, provavelmente pelo maior tempo de estudo que possuíam de inglês, conforme apontado pelos próprios estudantes no questionário.

Em relação aos profissionais, pode-se verificar que as avaliações certificativas obtidas não se restringiam ao inglês, uma vez que, além do TOEFL, foram apontados o DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) e o DALF C1, única certificação em FLE obtida pelos participantes da pesquisa. Desta forma, ao contrário do que eu previ, nenhum dos participantes, nem mesmo os profissionais, possuíam um dos diplomas específicos em FLE para a área de secretariado. Porém, a obtenção do DALF por um dos profissionais revela um alto nível de proficiência no idioma em questão.

Outro aspecto que convém destacar acerca desses dados é a data recente de obtenção das avaliações certificações pelos estudantes e pelos profissionais em relação ao ano de aplicação dos questionários (2014 aos estudantes e 2015 aos profissionais). Das certificações apontadas, apenas uma em inglês havia sido obtida por um profissional quinze anos antes da aplicação do questionário deste estudo.

Além de serem questionados se possuíam ou não certificações em línguas estrangeiras, aos participantes foi igualmente solicitado que declarassem não apenas se consideravam importante obtê-las, mas que também justificassem as respostas apresentadas. É possível identificar em vários relatos que tanto estudantes quanto profissionais identificam aspectos positivos nas certificações. Um desses aspectos está relacionado à possibilidade de comprovação dos conhecimentos adquiridos na língua estrangeira, conforme pode ser observado nas afirmações a seguir:

> *(E05) Sim, pois comprova o seu conhecimento na língua.*
>
> *(E17) Sim, como forma de comprovar minhas habilidades.*
>
> *(E09) Sim, pois comprovam os seus conhecimentos.*
>
> *(P03) Sim, é bom sempre certificar nosso conhecimento.*

Além de certificarem o conhecimento dos candidatos, E01 e EO3 consideram a obtenção das certificações não somente uma garantia de bom desempenho, mas também a forma mais efetiva de avaliar os conhecimentos em LE:

> *(E01) Sim, pois eles são a garantia do bom desempenho que o aluno possui em idiomas.*
>
> *(E03) Sim, pois eles são os métodos mais eficazes de avaliar o seu domínio em outro idioma.*

Outro aspecto levantado por alguns participantes da pesquisa foi a credibilidade das avaliações certificativas, conforme aponta E14. Uma das causas para esta credibilidade está no fato de, conforme apresentado anteriormente, as avaliações certificativas serem emitidas por instituições reconhecidas internacionalmente, como no caso daquelas pertencentes à ALTE. Desta forma, um candidato brasileiro que obtém um diploma DALF C1, por exemplo, tem a certeza do reconhecimento de seu diploma em qualquer lugar no mundo. Esta questão do reconhecimento pode ser exemplificado nas declarações de E08 e E15:

> *(E14) Sim, pois transmitem maior credibilidade.*
>
> *(E08) Sim, pois são comprovantes reconhecidos internacionalmente.*
>
> *(E15) Sim, para receber o reconhecimento necessário.*

Uma das consequências da visibilidade e do reconhecimento das avaliações certificativas é o aumento a cada ano do número de candidatos. De acordo com Tagliante (2005,

p. 31), mais de uma milhão de candidatos realizam todos os anos os testes e os diplomas oferecidos pela Universidade de Cambridge. No caso das avaliações certificativas em francês língua estrangeira, o TCF, por exemplo, três anós após o seu início, já havia sido realizado por mais de oitenta mil candidatos provenientes de diferentes países. Já o DELF e o DALF são realizados anualmente por aproximadamente quatrocentos mil candidatos, o que demonstra que as avaliações certificativas em FLE atraem igualmente um expressivo número de indivíduos.

Um estudante (E16) e um profissional (P02) indicam igualmente a possibilidade de autoavaliação e de estímulo para a continuidade da aprendizagem da LE como duas motivações para a obtenção das avaliações certificativas:

> *(E16) Sim, é uma forma interessante de autoavaliação.*
>
> *(P02) Não foi exigência externa, foi por meu interesse apenas. Eu sempre valorizei e busquei justificar que meu diploma em Letras-Francês era mais importante que exames internacionais (inclusive fui aceita em um máster 2 em Grenoble insistindo na importância de meu diploma brasileiro em letras). Mas para mim foi importante no sentido de me manter ativa nos estudos e nas avaliações após ter deixado de atuar como professora e ter me afastado do contato direto com o francês.*

No relato abaixo, P08 afirma não ter interesse em obter uma das certificações avaliações existentes, uma vez que naquele momento não pretendia estudar em nenhuma instituição no exterior.

> *(P08) Atualmente não, pois não pretendo estudar fora do Brasil.*

Esta afirmação remete ao objetivo inicial da criação da maioria das avaliações certificativas, o de ser um dos requisitos de universidades estrangeiras para o ingresso de estudantes internacionais. Até hoje, esta é ainda uma exigência de um grande número de estabelecimentos superiores franceses. Seja para um intercâmbio tipo Erasmus ou para iniciar um curso de graduação ou pós-graduação, praticamente todas as instituições francesas de ensino superior solicitam que o candidato comprove o seu nível de conhecimento de língua mediante a apresentação do resultado de uma avaliação certificativa oficial de lingua francesa.

Outro aspecto levantado pelos participantes da pesquisa diz respeito ao reconhecimento no âmbito profissional das avaliações certificativas. Conforme ressaltado anteriormente, muitos candidatos atualmente veem as avaliações certificativas como um diferencial no atual competitivo mercado de trabalho. Para alguns dos entrevistados, muito mais que a comprovação e a garantia do bom desempenho na LE, estas avaliações podem possibilitar melhores

oportunidades profissionais. Tal fato pode ser exemplificado nas declarações de E04, P06, P07 e E06:

> *(E04) Sim, pois esses diplomas farão diferença no meu currículo.*
>
> *(P07) Sim, porque eh (sic) bem visto no mercado de trabalho. As pessoas confiam que vc (sic) realmente sabe.*
>
> *(P06) Sim, muitas empresas avaliam seu conhecimento por meio desses diplomas.*
>
> *(E06) Só acho importante para o mercado de trabalho.*

Todavia, os participantes desta pesquisa não se limitaram a apresentar apenas os aspectos positivos das avaliações certificativas, mas também levantaram alguns questionamentos que revelam igualmente uma visão crítica das representações que possuem acerca deste tipo de avaliação.

Enquanto para muitos indivíduos as avaliações certificativas apresentam-se como formas totalmente confiáveis, homogêneas e válidas de validação das competências linguísticas adquiridas, para alguns dos pesquisados os resultados obtidos podem ser passíveis de questionamentos e críticas. Um dos aspectos levantados diz respeito ao nível obtido pelo candidato nestas certificações, que nem sempre condiz com o nível real do indivíduo. Tal fato pode ser exemplificado nas declarações de E10 e E13:

> *(E10) É importante se realmente a pessoa que obtém o diploma comprovar que tem o mesmo nível condizente com o título.*
>
> *(E13) Sim, pois provam que estudei durante determinado tempo. Entretanto, não podem provar o nível de conhecimento que adquiri.*

Para estes estudantes, as avaliações certificativas podem ser instrumentos falhos na comprovação do nível de conhecimento adquirido em uma LE. Para E10, o resultado obtido apenas será válido se o indivíduo puder comprová-lo em uma situação real de utilização do idioma:

> *(E07) Não, pois acredito que em uma entrevista de emprego não vão analisar apenas isto, mas sim irão conversar na língua desejada para ver se realmente a pessoa é fluente.*

Assim como outros estudantes e profissionais, E18 ressalta a questão da credibilidade das avaliações certificativas. Porém, assim como nas declarações de E10 e E13, este estudante

questiona a eficácia destas certificações em comprovar o real conhecimento do indivíduo na LE:

> *(E18) Sim, pois nos certifica credibilidade, mas não comprova fluência, em alguns desses.*

Nesse sentido, é substancial a declaração de Perrenoud (1999, p. 13), ao afirmar que, embora a função da avaliação certificativa seja a de certificar aquisições em relação a terceiros, ela fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridos e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido.

Outra questão a ser levantada acerca das avaliações certificativas relaciona-se ao fato de elas possuirem um caráter estritamente somativo, o que implica em diversos fatores, entre eles a possível ineficácia ou existência de feedback neste tipo de avaliação. Várias críticas têm sido feitas em relação ao CECR, dentre a quais àquelas relacionadas à avaliação no contexto da Didática das Línguas/Culturas. Uma das questões levantadas é a de que a crescente valorização das certificações em LE levaria a uma redução da avaliação a sua dimensão certificativa, o que contraria a busca por parte de muitos educadores de uma perspectiva formativa da avaliação de aprendizagem.

Assim como em uma avaliação somativa realizada ao término de um curso, o resultado obtido em uma avaliação certificativa, principalmente se for negativo, pode não ser muito significativo no que diz respeito às mudanças necessárias a fim de superar as deficiências, a não ser que seja possível apontar aspectos necessários para o futuro êxito.

Acrescenta-se a esta questão outros fatores como os psicológicos, que podem afetar o desempenho de candidatos no momento da realização das avaliações certificativas. Um bom candidato pode, por exemplo, obter notas não consideradas satisfatórias ou até mesmo ser reprovado por nervosismo ou por ansiedade, o que pode acarretar receio em candidatar-se novamente e até mesmo frustração em não obter êxito ou o resultado esperado.

É importante salientar a influência que as avaliações certificativas exercem atualmente nas formas de avaliação de aprendizagem no contexto educacional. Já há alguns anos, é comum os livros didáticos de FLE apresentarem modelos das provas do DELF e do DALF. Neste contexto de gradativa homogeneização dos instrumentos avaliativos, os professores em muitos casos não possuem liberdade de elaborar aqueles que consideram adequados a cada situação de ensino-aprendizagem, já que o próprios manuais induzem aos modelos estabelecidos pelas principais avaliações certificativas, o que pode representar a redução da liberdade pedagógica que o professor possui em propôr instrumentos avaliativos com conteúdos e formas que melhor

se adequem a cada contexto de ensino-aprendizagem, como no caso do de secretariado. Consequentemente, a crescente valorização das avaliações certificativas pode fazer com que o ensino tenda a preparar o aprendiz mais para realizar obter certificações do que para enfrentar situações reais da vida.

Outra consequência desta crescente valorização e do aumento do número de candidatos nos últimos anos é o surgimento de publicações específicas para este público. Atentos a esta realidade, o mercado editorial tem se voltado para os aprendizes que se preparam para obter uma avaliação certificativa. As grandes editoras já disponibilizam em seus leques de opções vários títulos que visam a preparar os indivíduos que almejam obter êxito em uma ou várias avaliações certificativas. Logo, a avaliação em LE tornou-se um significativo mercado econômico.

Além das editoras, no caso do francês, outras instituições como a Radio France Internacional, disponibilizam em seus sites uma gama de atividades com o objetivo de preparar os aprendizes para as avaliações certificativas, o que demonstra que a atenção dada a este tipo de avaliação transcende o espaço da sala de aula.

Outra questão que pode ser levantada relaciona-se ao fato de todas as avaliações certificativas em FLE reconhecidas internacionalmente serem elaboradas na França. Consequentemente, mesmo que não seja o objetivo das comissões responsáveis pela concepção das certificações e dos testes certificativos - conforme é possível verificar na justificativa abaixo presente na p.ina de apresentação do TCF na internet - os aspectos culturais da França são, de certa forma, privilegiados em detrimento a outros países francófonos.

> As gravações são representativas de comunicações orais tais como podemos escutá-las na França ou nos países francófonos, particularmente quando diz respeito de trechos de emissões da Radio França Internacional (RFI)[31]. (TCF, tradução nossa)

Pendanx (1998, p. 56), ao abordar a questão das certificações e das equivalências de diplomas de línguas estrangeiras, sobretudo na perspectiva da unificação européia, levanta igualmente o questionamento acerca da questão da interculturalidade. Sobre este aspecto, vale ressaltar que as principais avaliações certificativas seguem os níveis propostos pelo CECR, documento cuja elaboração baseou-se nas características do contexto europeu que, entre outros aspectos, é historicamente marcado pelo plurilinguismo. Embora as orientações nele presentes sejam aplicáveis a outras realidades e tenham tido expressiva receptividade em outros países,

[31] Les enregistrementssont représentatifs de communications orales telles qu´on peut les entendre em France ou dans les pays francofones, en particulier lorqu´il s´agit d´extraits d´émissions de Radio France Internationale (RFI).

tais como no Brasil, sua aplicação fora do contexto europeu deve ser objeto de reflexão, sobretudo em função das questões interculturais.

Uma vez que as avaliações certificativas de FLE são elaboradas na perspectiva cultural francesa, é possível que candidatos de outros países tenham dificuldades diante de diferenças interculturais presentes neste tipo de avaliação. Por exemplo, pode-se citar que nas provas de compreensão oral do DELF, é comum ser apresentado como uma das opções de resposta a afirmação "Je ne sais pas"[32] caso o trecho sonoro não apresente informações suficientes para que a pergunta feita na questão seja respondida. Para um candidato brasileiro – não acostumado com este tipo de opção nos instrumentos avaliativos que realiza no Brasil – pode atribuir um sentido totalmente diferente a este tipo de opção, escolhendo-a caso não saiba a resposta à pergunta solicitada.

Uma das possíveis maneiras de impedir este tipo de mal-entendido cultural seria permitir que oas questões presentes nestas avaliações fossem elaboradas por comissões formadas por especialistas franceses e de outras nacionalides. Segundo Anquetil (2013, p. 82), antes da reforma no DELF de adaptação ao CECR ocorrida em 2005, as avaliações certificativas eram elaborados por comissões bi-nacionais, o que permitia que fossem realizadas adaptações dos temas de acordo com o público do país no qual o exame estava sendo aplicado. Porém, sabe-se que esta é uma alternativa que demandaria um aumento significativo no número de especialistas envolvidos em todas as fases integrantes do processo de elaboração das avaliações certificativas, o que resultaria na necessidade de investimentos financeiros mais elevados e, consequentemente, refletiria no aumento dos valores atualmente cobrados aos candidatos.

Estes valores podem, inclusive, representar um fator complicador ao acesso a este tipo de avaliação por parte de muitos candidatos. Tal obstáculo pode ser constatado nas declarações de E02 e E12:

> *(E02) Acredito que são sim de grande importância. Mas os fatores preço, local e necessidade atual não permite-nos realizar estes exames.*
>
> *(E12) Sim, a priori não os tenho por falta de dinheiro para realizá-los*

Embora considerem as avaliações certificativas importantes e afirmem que possuem interesse em obtê-las, estes estudantes sublinham que, naquele momento, não possuíam condições financeiras para realizá-las. Mesmo para indivíduos já atuantes no mercado de trabalho, os valores cobrados para a realização destes exames representam um alto

[32] Eu não sei

investimento. No caso dos estudantes participantes da pesquisa, acredito que caso quisessem obter uma das certificações disponíveis, seria necessário contar com o auxílio dos pais ou obter outra forma de patrocínio, já que geralmente as bolsas de estágio concedidas a estudantes na cidade de Viçosa possuem um valor muito baixo quando comparadas, por exemplo, aos valores pagos em estágios realizados em cidades que são capitais de estados brasileiros.

A análise das representações dos participantes da pesquisa acerca das avaliações certificativas demonstra que, apesar de, em sua maioria, terem sido destacadas várias razões que levam um aprendiz a se interessar em obtê-las - tais como a possibilidade de avaliar o progresso e de validar as competências em LE, bem como de possuir um documento que cada vez mais proporciona prestígio e reconhecimento nos âmbitos social e profissional -, estudantes e profissionais nem sempre se mostram totalmente favoráveis a este tipo de avaliação.

Em termos percentuais, esta visão crítica dos dois grupos se aproxima: enquanto no de estudantes é de 38,8%, no de profissionais é de 37,5%. Estes estudantes questionam se realmente as avaliações certificativas comprovam o nível de conhecimento dos candidatos, bem como se de fato a obtenção destes diplomas e atestados apresenta-se como um diferencial no mercado de trabalho. Esta última visão é compartilhada por dois profissionais, que se posicionam da seguinte maneira:

> *(P05) Se tiver melhor, mas nunca me impediu de conseguir um novo trabalho. Ainda pretendo ter algum desses diplomas, mas por realização pessoal.*
>
> *(P01) Sim, acho importante você conhecer o seu nível nos idiomas, mas não creio que seja uma exigência do mercado de trabalho.*

Um dado que chamou minha atenção foi o baixo número de profissionais que havia obtido uma avaliação certificativa. No caso do FLE, foi possível constatar que, apesar de utilizarem a língua francesa no contexto profissional, apenas um deles era detentor de um diploma desta LE: o DALF C1. Todavia, assim como P01 e P05, este profissional não via neste diploma uma possível diferenciação no mercado de trabalho, uma vez que a motivação para a sua realização havia sido a de se manter ativo nos estudos.

Os questionamentos levantados pelos participantes da pesquisa se somam à reflexão de vários autores acerca da eficácia das avaliações certificativas em atingir os objetivos propostos. Huver e Ljalikova (2013, p. 13) afirmam que o reconhecimento de contextos de ensino e de práticas de apropriação mais diversificadas, plurilingues e pluriculturais leva ao questionamento acerca do uso de avaliações certificativas que, embora para muitos tenham

muitas vantagens, são menos pertinentes diante da complexidade e da natureza processual dos fenômenos que devem ser levados em consideração.

Em uma situação de ensino-aprendizagem voltada para o público de secretariado brasileiro – cujas particularidades os diferenciam de outros profissionais de secretariado de outros países –, julgo relevante que o professor estimule os aprendizes a obterem as certificações avaliativas sobretudo como o objetivo de ser uma forma de autoavaliação e incentivo a estudos autônomos por parte do aprendiz. Entretanto, no contexto universitário, tanto o professor quanto o aprendiz devem estar a par do importante papel que assumem no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, na avaliação de aprendizagem, conforme discutirei ao longo da próxima seção deste estudo.

9.4 Os papéis desempenhados pelo professor e pelo aprendiz na avaliação: entre a rigidez e a descontração

Historicamente, o professor sempre assumiu uma posição de destaque no contexto da sala de aula. Afinal, ao longo de muitos anos foi predominante a representação de que o professor era detentor de todo o conhecimento e, assim, ao aprendiz – considerado uma tábula rasa - cabia o papel de ser mero receptor dos ensinamentos transmitidos por aquele que ocupava a posição mais importante na relação vertical preeminente no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, embora já há alguns anos no discurso educacional a posição principal neste processo seja ocupada pelo aprendiz, sabe-se que na prática nem sempre isto ocorre. Logo, o poder exercido pelo professor reflete-se na avaliação de aprendizagem, pois, na maioria das vezes, ela é centralizada nas mãos do professor e utilizada como instrumento de pressão. Sobre esta questão, Luckesi (2009, p. 18) aponta para a existência de um "terrorismo homeopático" praticado por muitos docentes, que acontece quando ao longo do processo de ensino-aprendizagem ele vai aos poucos fazendo ameaças no que diz respeito à avaliação, sobretudo à aplicaçào dos instrumentos avaliativos. Frases do tipo "Prestem atenção, pois a prova está chegando!" e "A prova da semana que vem está uma maravilha!" retratam esta forma de terrorismo e de pressão exercidas por muitos professores, o que reforça para muitos o aspecto punitivo da avaliação, bem como quando possivelmente se cristalisa ou se origina a representação associada à punição, à ameaça que uma avaliação pode representar. Tal fato pode ser exemplificados nas declarações abaixo de E02 e E18:

> *(E02) Provas onde os professores <u>fazem pressão</u> nos alunos ou colocam muitas questões. Não sou a favor de notas comparativas, visto que isso desvaloriza a opinião de certos alunos ou prejudica quem tem mais*

> *dificuldade e obteve uma resposta correta, mas não obteve boa nota só porque alguém deu uma resposta melhor. (grifo nosso)*
>
> *(E18) As de uma disciplina de redação, pois a professora é ótima, mas nos faz sentirmos muito pressionados. (grifo nosso)*

A avaliação de aprendizagem, que deveria ser um processo de reflexão conjunta com o objetivo de possibilitar que os aprendizes evoluam rumo ao êxito, normalmente desempenha uma função disciplinadora e reservada única e exclusivamente ao professor. Nesta perspectiva, o professor assume um papel autoritário, conforme aponta E12:

> *(E12) As piores avaliações foram de um profissional, professor muito autoritário em todos os seus critérios avaliativos, querendo impor respeito pelo jeito rude e não pelo conhecimento que tem, o que já seria suficiente. Há pouquíssima liberdade em suas aulas e avaliações, o que me deixa muito desmotivado com suas disciplinas. (grifo nosso)*

Esta posição assumida pelo professor em relação à avaliação é vista por muitos especialistas como resultado da própria experiência do professor enquanto aprendiz, ou seja, a prática avaliativa de um professor reproduz na maior parte das vezes sua experiência como aluno, conforme assinala Hoffmann (2008, p, 12):

> Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor.

Segundo Kato, (2007, p. 44), o professor nem sempre tem consciência do poder tácito e dissimulado dos mecanismos ideológicos da sociedade e, mesmo sem saber, contribui para a sua manutenção. As próprias representações que possui da avaliação - influenciada por diferentes normas como as sociais, institucionais e até mesmo ideológicas - determinam suas escolhas e suas atitudes no momento de avaliar. Para Bonniol e Vial (2001, p. 159), ao avaliar, o professor não é autônomo, uma vez que na maioria das vezes "a avaliação traduz e serve à ideologia dominante da instituição social à qual pertence o professor". (BONNIOL, VIAL, 2001, p.153).

Além disso, no momento de avaliar, a objetividade buscada e defendida por muitos não é possível, sobretudo na avaliação de línguas estrangeiras, marcada de forma expressiva pela subjetividade. As questões integrantes de um instrumento avaliativo, por exemplo, revelam a subjetividade do professor, uma vez que indicam não apenas a intenção pedagógica daquele que avalia, mas também características da relação entre o professor e o aprendiz.

Hadji (2001, p.31) afirma que fatores como humor e preferência por certos alunos, tais como aqueles mais participativos em sala de aula e considerados mais capacitados, influenciam o professor no momento da avaliação. Outros fatores podem ser acrescentados a esta relação, como os efeitos de Halo e Horn, o efeito de recenticidade e o cansaço. Todavia, é possível desfazer-se dessas influências? A conscientização acerca da existência desses fatores é o primeiro passo para que mudanças sejam feitas para que tanto professor quanto aprendiz vejam o momento de avaliação uma oportunidade de troca de ideias no qual o professor não assuma o papel de detentor do saber.

Quando questionados acerca dos papéis que devem ser desempenhados pelo professor e pelo aprendiz na avaliação de aprendizagem, as declarações obtidas dos participantes da pesquisa demonstram que tanto estudantes quanto profissionais atribuem ao professor uma grande responsabilidade, conforme é possível constatar nas declarações a seguir de P01, P04, E06, E18 e E13:

> *(P01) O papel do professor é desenvolver ou buscar métodos interessantes de avaliação, dar suporte às dúvidas dos alunos e fazer um exame condizente com as matérias estudadas. Os alunos têm o papel de se prepararem para avaliação, de serem honestos e participativos.*
>
> *(P04) Do professor é de deixar o aluno a vontade para falar no âmbito de seu conhecimento, sem exigências demasiadas. Do aluno é de se esforçar para aprender e poder se comunicar bem.*
>
> *(E06) O aluno deve se comprometer com o aprendizado e o professor deve passar o conhecimento da melhor maneira possível, acompanhando o ritmo de cada aluno.*
>
> *(E18) O papel do professor é verificar se sua metodologia é eficaz e do aluno é perceber se o quanto tem se preparado é o suficiente e se pode propor melhorias para sua instituição.*
>
> *(E13) O papel do professor além de ensinar, é saber dar suporte e acompanhamento aos alunos de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um.*

Destaco a declaração abaixo de E04, para quem a posição ocupada pelo professor na relação pedagógica não representa poder nem superioridade em relação ao aprendiz, mas sim uma posição de prestígio ocupada pelo professor na relação pedagógica enquanto facilitador da aprendizagem. Para este estudante, diferentemente do que tem ocorrido em um grande número de situações escolares, cabe ao aprendiz respeitar o professor em função do papel relevante que desempenha no processo de ensino-aprendizagem:

> *(E04) O professor tem como dever de dominar o conteúdo para passá-lo da melhor forma aos seus alunos que devem respeitá-lo como autoridade dentro da sala de aula. (grifo nosso)*

Outras afirmações que convém destacar é a de P06, E06 e E07, que declaram que uma das características do professor deve ser a de ser rígido e firme nos momentos de elaboração e de correção dos instrumentos avaliativos:

> *(P06) O professor deve ser rígido na criação e correção das avaliações para que o aluno realmente estude e aprenda. (grifo nosso)*
>
> *(E06) Avaliar a melhora durante o semestre. Dessa forma o aluno pode sentir como ele melhorou o seu grau de francês mesmo que ele ache que não houve melhora. Que não seja muito branda. O professor deve ser firme quanto a correção. (grifo nosso)*
>
> *(E07) A melhor forma de avaliação para mim aconteceu durante a disciplina de Técnicas e Tecnologias da Comunicação Oral. Como eu tenho bastante dificuldade em apresentar trabalhos, as avaliações serviram para eu me desenvolver enquanto apresentadora. As avaliações eram feitas baseadas em todas as técnicas que aprendíamos durante as aulas e a avaliadora era bastante rígida, porém ela nos ajudava a trabalhar com nosso emocional e isso era bastante útil para quem não se sentia confortável apresentando. (grifo nosso)*

Para este professional e para estes estudantes, a postura rígida do professor possibilita que os aprendizes se sintam mais estimulados a estudar e, consequentemente, a aprender. Este posicionamento revela uma visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem, na qual o professor assume um alto grau de responsabilidade pelo êxito ou pelo fracasso dos aprendizes ao longo da trajetória escolar.

A proximidade que o professor estabelece com o aprendiz também é apontada por E14, E04 e E18 como um fator positivo para que a avaliação possa representar um momento significativo para o aprendiz, conforme relatos a seguir:

> *(E14) Do professor: ser companheiro, no sentido de entender as dificuldades de cada aluno, saber cobrar o que deu em sala e não deixar que alunos avancem sem saber de verdade o idioma referente ao nível corrente.*
>
> *(E14) Vindas de alguém que tem moral comigo, procuro aceitar bem as críticas e achar os pontos onde errei para, assim, melhorá-los. Já se vindas de alguém que não tem moral comigo e/ou meu respeito como educador/professor, acabo ignorando.*
>
> *(E04) Manter um bom relacionamento com o aluno para que este se sinta mais à vontade para tirar suas dúvidas e a aplicação de testes.*

> *(E18) Trabalhos e seminários. Quando são aplicados através de um professor que sabe ganhar sua credibilidade, nos sentimos bem para fazer um trabalho bem embasado.*

Para E14, um professor denominado como "companheiro" é sensível às dificuldades existentes e, assim, consciente dos pontos fracos e fortes de cada um dos aprendizes. Este estudante ainda acrescenta que o bom relacionamento que possui com um professor é um fator primordial para que o feedback fornecido seja levado em consideração, ao contrário do que ocorre quando o retorno é dado por um professor com o qual o relacionamento não é considerado bom. E18 ainda afirma que a credibilidade conquistada por alguns professores possibilita a instauração de um clima favorável à aprendizagem e, por conseguinte, à avaliação.

Outra declaração de E14 demonstra o papel relevante atribuído por este estudante ao professor, sobretudo àqueles que fazem a diferença no percurso de aprendizagem, como no caso do professor citado na fala abaixo:

> *(E14) Lembro-me com alegria de uma prova oral de francês I, com o professor Francisco[33], em que a gente simplesmente teve que descrever algum membro da família, foi muito bom porque o Francisco era fantástico, um excelente professor e, por isso, eu, já no primeiro período, conseguia arranhar alguma coisa na língua.*

Um dado que chamou minha atenção na análise comparativa das respostas fornecidas pelos dois grupos participantes da pesquisa foi a posição passiva que certos estudantes assumem no processo de ensino-aprendizagem, conforme é possível observar nas afirmações abaixo de E02, E07, E16 e E13:

> *(E02) O aluno deve ser alvo do discurso do professor, tendo como objetivo principal <u>absorver</u> o conhecimento do professor. Enquanto o professor tem o papel de passar seu conhecimento de maneira mais eficiente possível. (grifo nosso)*
>
> *(E07) Ambos possuem um papel muito importante, pois o professor será aquele que aplicará o método e o aluno será o <u>receptor</u>. Dessa forma, as visões serão diferentes. Porém, quando ligadas, gerarão grande resultado para ambas as partes. (grifo nosso)*
>
> *(E16) Professor = ser claro quanto aos conteúdos que serão abordados na avaliação. Aluno = empenhar-se ao estudar o conteúdo <u>previamente lecionado pelo professor</u>. (grifo nosso)*

[33] Nome fictício criado a fim de preservar a identidade do(a) professor(a)

> *(E13) O professor tem o papel de direcionar o aluno e avaliá-lo da melhor forma possível. O aluno tem o papel de receptor e melhorador do conhecimento passado (grifo nosso)*

Ao citarem as palavras "absorver" e "receptor", estes estudantes demonstram atribuir ao professor grande parte da responsabilidade pela aprendizagem e, consequentemente, por sua avaliação. Além da passividade, estas afirmações podem revelar uma posição de submissão assumida pelo aprendiz em relação ao professor, pois como é possível observar na declaração de E02, cabe ao primeiro assimilar o conhecimento passado pelo segundo. Para Courtillon (2003, p. 17), a submissão do aprendiz ao professor supõe que o primeiro não tenha iniciativa e apenas se coloque em uma posição de obediência e total atenção ao professor. Ainda segundo a autora, alguns pensamentos do aprendiz, tais como "O professor está aqui para me ensinar a língua", "Eu não conheço a regra, pois o professor ainda não fez a explicação" e "Eu tenho que errar o menor número de vezes, pois o professor não gosta que erros sejam cometidos" são reveladoras desta atitude de submissão.

Ao contrário de estimular a permanência deste papel passivo assumido por um grande número de aprendizes, todo o ensino deveria possibilitá-lo a tornar-se cada vez mais responsável pela sua própria aprendizagem por meio do incentivo à autonomia. Para Pendanx (1998, p. 160), o acesso à autonomia representa a finalidade de todo ensino, tendo o professor de LE a responsabilidade de, desde o início do percurso de aprendizagem, possibilitar que o aprendiz se torne autônomo no domínio progressivo da língua por meio do que a autora denomina uma "educação para a aprendizagem da LE".

Porcher (2004, p. 58) afirma que, ao tornar-se autônomo, o aprendiz tem a consciência de que aprender é uma atividade que demanda o seu total comprometimento, uma vez que nenhuma outra pessoa pode realizar esta atividade em seu lugar. Neste contexto, o professor assume o papel de ser um orientador e deve buscar inserir o aprendiz em uma situação propícia e estimulante à aprendizagem. Para tal, algumas atividades podem ser propostas, tais como aquelas descritas por Pendanx (1998, p. 161) no quadro 11:

- Ensinar a consultar instrumentos de trabalho (manuais de aprendizagem, dicionários, gramáticas), bem como os centros de informações ou de autoaprendizagem;
- Ensinar a utilizar softwares específicos;
- Ensinar a utilizar outras fontes de informação e de trocas além da instituição;
- Ensinar a escutar, a gravar sua própria voz e a escutar-se;
- Ensinar a fabricar seus próprios instrumentos ou materiais de aprendizagem;
- Ensinar a se autoavaliar;
- Ensinar a analisar suas necessidades de aprendizagem;
- Ensinar a conhecer seu próprio estilo de aprendizagem;
- Ter confiança em si: conhecer seus pontos fortes;
- Dominar algumas estratégias do locutor estrangeiro;
- Ser capaz de efetuar o "desprendimento" semântico e cultural para distanciar-se de seu universo de início.

Quadro 11: Atividades favoráveis à inserção do aprendiz em uma situação propícia e estimulante à aprendizagem

Fonte: Pendanx (1998, p. 161)

Embora tenha sido possível constatar que muitos dos estudantes participantes da pesquisa atribuam um grande peso ao papel desempenhado pelo professor e nem sempre se colocam em uma posição de sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, E11 e E01 demonstram por meio das declarações a seguir que provavelmente possuem uma atitude mais autônoma que seus colegas de curso e encontram-se mais engajados no próprio percurso de aprendizagem:

> *(E11) O papel do professor, além de ensinar, é saber dar suporte e acompanhamento aos alunos de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um. O papel do aluno, além de dedicar e aproveitar o tempo de aula para aprender, e buscar novas formas de usar a língua, novas formas de aprender. (grifo nosso)*
>
> *(E01) O professor tem o papel de guiar a aprendizagem do aluno, e este por sua vez tem o papel de aprimorar a língua como parte da formação pessoal e profissional. E através da avaliação, o aluno pode verificar se o professor realmente o guiou durante o período de aprendizagem e da mesma forma, o professor poderá analisar se o aluno acatou as oportunidades e orientações. (grifo nosso)*

Em relação aos profissionais, é possível observar nas declarações abaixo de P07, P08 e P02 que, do mesmo modo que E11 e E01, estes profissionais atribuem ao professor o papel não de ser o detentor de todo saber, mas sim daquele responsável em orientá-los e de conduzi-los no processo de aprendizagem da LE, auxiliando-os a terem consciência de características individuais como seus pontos fontes e fracos, bem como de seu ritmo de aprendizagem:

> *(P07) Fundamental para orientar o aluno. (grifo nosso)*
>
> *(P08) Professor é seu grande orientador. (grifo nosso)*
>
> *(P02) O do professor seria conduzir o aluno em sua aprendizagem, não focando no programa estabelecido, mas ver onde o aluno está, o que ele sabe e não sabe fazer e deixar isso evidente para ele, ajudando-o a progredir. (grifo nosso)*

Nesta perspectiva na qual o aprendiz é convidado a assumir o seu papel principal no processo de ensino-aprendizagem, ele compartilha com o professor a responsabilidade da sua própria avaliação. Esta postura ativa permite que o aprendiz favoreça a tomada de consciência no que diz respeito à necessidade de mudanças que possibilitem melhorias, como aponta Ribeiro (2011, p.7):

> Os alunos podem ser chamados a compartilhar dessa responsabilidade. Como? Por intermédio da interação com os pares, da participação ativa no processo de ensino/aprendizagem, da autoavaliação, da avaliação por pares. A produção de uma redação, por exemplo, pode ser trocada entre os alunos, para leitura, comentários e sugestões. Ao fazer isso, cada aluno contribui e recebe contribuições dos colegas, favorecendo a tomada de consciência quanto à necessidade de melhorias e ajudando na planificação de ações de superação.

Assim como Ribeiro (2011), Lussier e Turner (1995, p. 121), consideram a avaliação por pares e a autoavaliação formas eficientes para promover o compartilhamento de responsabilidades. E15 e P03 ressaltam nas declarações a seguir a importância da realização de atividades em grupos, o que demonstra que este estudante e este profissional valorizam a participação de outros aprendizes em seus percursos de aprendizagem:

> *(E15) Certa vez uma professora passou um trabalho onde toda a sala deveria formar um grupo e fazer uma apresentação em conjunto. Isso gerou muitos conflitos na turma, porém o resultado foi bem interessante.*
>
> *(P03) Acredito ter uma aprendizagem melhor para o aluno quando se debate o assunto em sala, após exposição do professor. Também apresentações feitas pelo aluno de um tema determinado, leva à pesquisa até a exposição para os colegas. A exposição oral do aluno, depois da aula do professor, para os colegas, reforçará a*

> *aprendizagem, deixando o aluno mais à vontade para pesquisar e se expor.*

Além de indicar a avaliação por pares, a formativa e a contínua, P02 inicia a declaração abaixo ressaltando o papel que a autoavaliação possui e a necessidade de que seja integrada às formações. A autoavaliação é igualmente enfatizada por E10, que afirma que os instrumentos avaliativos devem promover a autoavaliação do aprendiz:

> *(P02) Auto-avaliação, avaliação pelos pares, avaliação formativa e contínua avaliação pontual. Todas elas têm seu papel e deveriam integrar os cursos.*
>
> *(E10) O professor deve elaborar uma avaliação condizente com sua maneira de ensinar e o aluno deve usar a prova como um instrumento para autoavaliação.*

A autoavaliação deveria ser parte integrante de todo processo de ensino-aprendizagem, uma vez que auxilia o aprendiz a se responsabilizar por sua aprendizagem e o prepara para a autonomia. Ao se autoavaliar, o aprendiz tem a oportunidade de constatar não apenas que não é somente o professor o detentor do poder de avaliar e de julgar, mas sobretudo que esta é uma necessidade premente no atual mundo globalizado e tecnológico no qual as formas de aprendizagem vão além das tradicionais. Além disto, ao saírem da universidade e ingressarem no mercado de trabalho como secretários executivos, os estudantes estarão em um contexto profissional no qual não haverá mais um professor para auxiliá-los em seus percursos de aprendizagem e, desta forma, a autoavaliação terá um papel essencial no aprimoramento da LE.

Quando questionados se costumam se autoavaliar em relação à aprendizagem de FLE, a maioria dos estudantes (78%) afirmou ser esta uma prática comum, conforme demonstrado nas declarações a seguir:

> *(E06) Sim, a todo momento.*
>
> *(E13) Sim, pois eu gosto do idioma e quero aprimorá-lo.*
>
> *(E17) Sim. Na verdade, acredito que é costume de todo aluno universitário fazer autoavaliação para saber se suas competências estão alinhadas com seus objetivos.*
>
> *(E07) Sim, levando em consideração minhas notas nas atividades.*
>
> *(E04) Sim, após as avaliações feitas em sala.*

Enquanto para E07 e E04, a autoavaliação está atrelada apenas aos resultados obtidos nos instrumentos avaliativos, para E08 a autoavaliação relaciona-se à busca por outras maneiras

de aprendizagem e, desta forma, de avaliação. Segundo E03, a autoavaliação é fundamental para que o próprio aprendiz se considere apto a julgar se o objetivo do ensino, ou seja a comunicação em LE, está sendo alcançado.

> *(E08) Sim, buscando textos e outras formas de praticar e avaliar o quanto compreendo.*
>
> *(E03) Sim, principalmente na minha capacidade de me comunicar no francês.*

Se a maioria dos estudantes declarou se autoavaliar, o mesmo não pôde ser verificado nas respostas fornecidas pelos profissionais: do total de entrevistados, apenas 37,5% respondeu de forma positiva a este questionamento, dentre os quais P04, que afirma que:

> *(P04) Constantemente presto atenção em falas, músicas, cinema, TV para ver como anda meu grau de entendimento da língua.*

Metade dos profissionais afirmou não se autoavaliar, enquanto 12,5% declarou ser esta uma prática realizada de forma esporádica. Este significativo percentual de profissionais que afirmou não possuir o hábito de se autoavaliar em relação à aprendizagem de FLE pode indicar que nas formações que tiveram até aquele momento não houve o despertar para o que Cuq e Gruca (2005, p.210) afirmam ser o cerne da evolução da avaliação no atual contexto pedagógico no qual o aprendiz ocupa o papel principal.

Em um contexto no qual o professor não incentiva o aprendiz ao desenvolvimento da autonomia e de uma postura mais ativa em sua própria avaliação de aprendizagem, muitas representações são reforçadas no que diz respeito ao papel ocupado pelos integrantes da relação pedagógica, tais como aquela em que ambos não estabelecem uma reflexão conjunta, mas sim uma relação de antagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, professor e aluno concebem a avaliação apenas um momento de cumprimento de uma exigência burocrática, o que não propicia o desenvolvimento de um ambiente em que a avaliação assume o seu papel de possibilitar a mudança tanto do aprendiz quanto do professor.

Um aprendiz que assume um papel ativo na sua aprendizagem não se restringe ao que é ensinado pelo professor na sala de aula. Um grande número de participantes desta pesquisa atribui um alto grau de importância à busca de conteúdos extracurriculares, conforme é possível observar nas declarações abaixo de P04 e E07 e ao longo da próxima seção da Tese:

> *(P04) Constantemente presto atenção em falas, músicas, cinema, TV para ver como anda meu grau de entendimento da língua.*

> *(E07) Eu acredito que para realmente aprendermos uma língua estrangeira, o professor e avaliador deve nos incentivar a estudar mais fora da sala de aula.*

9.5 A avaliação que transcende o espaço da sala de aula

Processos ocorridos ao longo dos últimos anos, como o da globalização, provocaram grandes mudanças em todos os aspectos da sociedade. No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, estas transformações – tais como as novas teconologias de comunicação e de informação - acarretaram a mudança do perfil do aprendiz. Inserido em um mundo globalizado, o aprendiz atual difere-se em muitos aspectos daquele do passado, que se matriculava em um curso de idiomas sabendo que frequentaria aquele local durante alguns anos a fim de, na maioria das vezes, se preparar para realizar viagens turísticas que representariam a oportunidade de utilizar a LE em uma situação real de comunicação.

Ao contrário do aprendiz do passado, o atual não dispõe de muito tempo para a aprendizagem, nem sempre passa por um ensino formal e desde o início de sua formação tem a facilidade de poder estar em contato com falantes de diferentes nacionalidades por meio da internet, por exemplo. Se antes a sala de aula era vista como o único espaço propício à aprendizagem, atualmente ela é apenas um dos locais onde o indivíduo tem a oportunidade de aprender uma LE. Logo, a aprendizagem e a avaliação devem transcender o espaço da sala de aual, pois conforme afirma Perrenoud (1999, p. 19-20):

> (...) nem tudo que é avaliado foi devidamente ensinado e resulta, às vezes, mais de aprendizagens extra-escolares (orientadas ou espontâneas) do que da instrução dispensada em aula. <u>No domínio da língua, e mais particularmente do léxico, a escolar desempenha apenas um papel marginal</u> (...) (PERRENOUD, 1999, p., grifo nosso)

Nesta pesquisa foi possível constatar que alguns estudantes possuem uma visão restrita acerca desta questão e são detentores da representação de que o objetivo da avaliação é fornecer informações apenas às questões relacionadas à sala de aula. Quando questionados sobre o que geralmente fazem com as informações obtidas nas avaliações de FLE, E01, E10 e E18 indicam que objetivam se preparar para obter melhores resultados nos instrumentos avaliativos seguintes:

> *(E01) Procuro melhorar nas próximas avaliações.*
>
> *(E10) Estudo cada vez mais para "ir melhor" nas seguintes.*
>
> *(E18) Analiso-as e procuro melhorar para a próxima avaliação.*

É importante destacar que considero este objetivo válido; todavia, a ênfase da avaliação de aprendizagem não deve se restringir à sala de aula, mas sim à utilização da LE em outros ambientes, conforme aponta E02 e E05:

> *(E02) Tento absorver e colocar em prática de alguma maneira extra-classe.*
>
> *(E05) Procuro aplicá-las no dia a dia. Creio que a avaliação de línguas deva ser dinâmica e o mais aplicável no dia-a-dia possível. Pois aprendemos as línguas para praticá-las e não ficar somente na teoria.*

Para atingir tal objetivo, a busca por conteúdos extracurriculares é um dos passos apontados por E14 e E18:

> *(E14) Ambos devem se esforçar e buscar conteúdos extracurriculares.*
>
> *(E18) Procuro conteúdo multimídia para melhorar.*
>
> *Segundo E13 e E07, a dedicação apresentada em sala deve ser a mesma para a aprendizagem extramuros:*
>
> *(E13) O papel do aluno além de dedicar e aproveitar o tempo de aula para aprender, é buscar novas formas de usar a língua, novas formas de aprender.*
>
> *(E07) Eu acredito que para realmente aprendermos uma língua estrangeira, o professor e avaliador deve nos incentivar a estudar mais fora da sala de aula.*

Destaco a declaração de E01, para quem o aprimoramento da LE é parte não somente da formação pessoal, mas também profissional, como no caso daqueles estudantes que se preparavam para a futura utilização da língua francesa em um contexto profissional.

> *(E01) O professor tem o papel de guiar a aprendizagem do aluno, e este por sua vez tem o papel de aprimorar a língua como parte da formação pessoal e profissional. E através da avaliação, o aluno pode verificar se o professor realmente o guiou durante o período de aprendizagem e da mesma forma, o professor poderá analisar se o aluno acatou as oportunidades e orientações. (grifo nosso)*

Conforme discuti em minha dissertação de mestrado[34], o ensino de línguas estrangeiras concebido em função das necessidades específicas de comunicação dos aprendizes não é uma prática recente. Sobretudo em função da expansão das atividades econômicas e do rápido

---

[34] MARTINS, E.B. **Uma experiência de ensino de francês língua estrangeira no contexto do professional de secretariado: francês com objetivos específicos**? Dissertação de Mestrado (Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

desenvolvimento tecnológicos ocorridos a partir do século XX, a procura por um ensino que possibilite preparar os aprendizes para a comunicação em LE no exercício da profissão na qual atuam ou se preparam para atuar intensificou-se, o que tornou este tipo de ensino objeto de reflexão por parte de pesquisadores-professores de diferentes nacionalidades. No que diz respeito à língua francesa, o estudo do desenvolvimento deste ensino intitulado contemporaneamente "Francês com Objetivos Específicos"(FOS) revela uma multiplicidade de denominações, tais como "Francês língua de especialidade", "Francês instrumental", "Francês funcional" e "Francês de especialidade", sendo cada uma das abordagens resultado tanto da ênfase dada a diferentes conteúdos e objetivos de formação, quanto da natureza das demandas e das metodologias dominantes.

Para um professor acostumado a ministrar aulas de francês geral (FG) – ofertado na maioria das instituições de ensino de línguas e caracterizado pela amplitude do objetivo (aprender a língua francesa para a comunicação no dia a dia) e pela extensa carga horária (algumas horas por semana durante vários anos) – um curso de FOS apresenta grandes desafios, como o pouco tempo disponível para a formação e a necessidade de que o professor se insira pedagogicamente em um novo contexto geralmente desconhecido mesmo na sua língua materna. Desta forma, o professor de FOS é levado a familiarizar-se com situações de comunicação e discursos de áreas profissionais que lhe são desconhecidas a fim de elaborar um curso que atenda aos objetivos de cada uma das formações.

No caso do ensino voltado para o público participante desta pesquisa - o de secretariado - o professor terá que estar consciente de que as atividades destes profissionais dentro das empresas atualmente vão além das tradicionais, como a redação de documentos empresariais e o atendimento telefônico. Conforme exposto na seção 2.5 desta tese, o perfil do secretário modificou-se ao longo dos anos, o que requer deste profissional o uso de uma competência de comunicação mais profunda em função do alto grau de complexidade linguística e discursiva das tarefas desempenhadas nos dias atuais, como por exemplo, o planejamento do tempo e determinação das prioridades da empresa, apoio à liderança e aos trabalhos em equipe e o atendimento a clientes.

Neste contexto, o ensino e, por conseguinte, a avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira daqueles que se preparam para atuar nesta área de formação deve possibilitar o desenvolvimento de competências que permitam que os futuros profissionais não apenas desempenhem satisfatoriamente as atividades inerentes à profissão, mas também tenham uma contínua postura favorável ao "aprender a aprender", uma vez que, de acordo com Porcher (1992, p. 6), já há alguns anos entramos em uma era na qual todos os indivíduos deverão estar

preparados para mudar de profissão várias vezes ao longo da vida em razão das mudanças que ocorrem nas competências necessárias e demandadas para cada uma das profissões, como é possível claramente comprovar ao se analisar a evolução da profissão de secretário executivo no Brasil, que de "braço direito" passou a ocupar o papel de gestor secretarial em um grande número de organizações.

Para Henao (1989, p. 20), a avaliação realizada em uma formação com objetivos profissionais assume uma importante dimensão de ordem social, pois diferentemente de um aprendiz que em uma situação de viagem turística comete um desvio na norma linguística, a dificuldade de realizar atividades profissionais em francês pode possuir impactos sociais decisivos para o empregado e se traduzir em uma sanção social penalizante como, por exemplo, o desemprego.

Considero, ainda, que em uma formação com objetivos profissionais, a dimensão social da avaliação é ainda mais marcante, uma vez que a obtenção de bons resultados pode resultar na possibilidade não somente de uma promoção dentro da empresa e de um aumento salarial, mas também de melhores oportunidades profissionais futuras.

Os procedimentos de avaliação neste contexto deveriam refletir situações plausíveis da vida profissional e apresentar um alcance de tais contextos. Nas declarações abaixo de E17, P01 e P03, é possível constatar que tanto o estudante quanto os profissionais consideram relevantes as avaliações de francês língua estrangeira que visem à simular situações reais da profissão de secretário:

> *(E17) Na disciplina de Francês Empresarial, uma das avaliações consistiu em reproduzir uma entrevista de emprego onde o aluno era o entrevistado e o professor, o entrevistador. Foi interessante pelo modo diferente e também porque o mais importante era que o aluno conseguisse se expressar mesmo que cometesse erros, o que passou mais segurança na hora da realização.*
>
> *(P01) Isso depende da discipina, mas de forma geral acho que as melhores avaliações são as práticas, pois você é colocado numa situação real ou numa simulação da realidade e com isso, tanto o avaliador quanto você percebem se realmente houve o aprendizado. Em disciplinas de línguas estrangeiras, gostei de avaliações com teatro, debates, apresentações orais e redações, apesar de serem mais difíceis. Algumas avaliações simularam contextos de trabalho e situações corriqueiras e isso foi bom, porque me senti mais segura nas situações reais na vida de trabalho. (grifo nosso)*
>
> *(P03) Muito importante [a avaliação de aprendizagem de FLE na formação universitária em secretariado executivo]. A secretária*

> *poderá estar numa circunstância de receber um cliente pessoalmente ou por telefone, falando em francês e não saber o que fazer.*

Para P06, uma boa avaliação permite não apenas o aprimoramento profissional, mas também reflete na melhoria do próprio curso universitário em Secretariado, conforme apontado na declaração a seguir:

> *(P06) Uma boa avaliação eleva o nível do curso e consequentemente melhora o desempenho desse profissional.*

No contexto universitário, as avaliações deveriam não somente auxiliar os estudantes na aprendizagem e no desenvolvimento de saberes técnicos-profissionais, mas principalmente propiciar a formação de profissionais aptos a mobilizar estes saberes no exercício da profissão. As rápidas mudanças que ocorrem em escala global exigem profissionais mais competentes e habilitados para o exercício de suas funções, o que acarreta na necessidade de um ensino que os prepare para resolver problemas e para lidar com imprevistos nas situações de trabalho.

Entretanto, a avaliação universitária não deve se limitar apenas a buscar atingir aos interesses do mercado de trabalho, mas sobretudo possibilitar que o estudante tenha uma postura crítica e reflexiva em uma sociedade que cada vez mais carece de cidadãos dotados de características como a autonomia, a criatividade e a sensibilidade às diferenças.

O olhar atento para a avaliação realizada no 3º grau faz-se necessário, uma vez que não é possível estudar ou entender as tendências da educação superior sem a compreensão das perspectivas e das práticas de avaliação neste contexto de ensino.

Autores como Dias e Feltran (2003) e Demo (2005) já levantaram importantes questionamentos acerca da avaliação realizada nos cursos superiores brasileiros. Uma das constatações obtidas nos estudos realizados é a de que nem sempre os professores têm liberdade para fazerem propostas no que diz respeito às formas de avaliar, uma vez que, de acordo com Dias e Feltran (2003, p. 99):

> A avaliação do aluno nos cursos superiores faz parte de uma sistemática em que modelos institucionais quase sempre determinam sua periodicidade e forma, até mesmo quanto às técnicas e instrumentos utilizados.

Lembramos que a maioria dos especialistas concordam que não existe nenhum sistema escolar que permita ao professor de avaliar livremente o que bem entender visto que, como se sabe, a avaliação é regida por um conjunto de regulamentos, normas e outras limitações como prazos, currículos, conteúdos programáticos a cumprir, sobretudo no 3º grau, já que é parte integrante de uma estrutura institucional. Nesse caso, não há autonomia na avaliação.

O trabalho de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos brasileiros de secretariado executivo é orientado pela Resolução CES/CNE 3/2005 (Anexo A), publicada em 27 de junho de 2005 no Diário Oficial da União, na qual foram instituídas as diretrizes curriculares nacionais para o curso. Este documento foi publicado trinta e seis anos após a criação do 1º curso universitário no país e foi fruto da demanda de indivíduos dos meios profissional e acadêmico por um documento de referência para os cursos brasileiros de secretariado executivo, que até então possuíam matrizes curriculares bastante heterogêneas.

Ao longo dos doze artigos que compõem a Resolução, são apresentados os elementos a serem abordados no momento da organização desta formação universitária, dentre os quais destacamos a avaliação, cujo termo é citado oito vezes. Conforme consta no § 1º do artigo 2º, por serem consideradas elementos estruturais, as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem devem estar presentes no projeto pedagógico do curso, assim como outros nove elementos como as formas de realização da interdisciplinaridade e os modos de integração entre teoria e prática.

Nos artigos 7º e 10º, que tratam acerca do estágio supervisionado obrigatório e do trabalho de conclusão de curso, componente curricular opcional, é determinado que devem ser emitidas regulamentações próprias nas quais obrigatoriamente devem conter os critérios, os procedimentos e os mecanismos de avaliação.

Já o artigo 9º é inteiramente dedicado à avaliação, conforme é possível observar abaixo:

> As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, observados os aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

A Resolução prevê igualmente que os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Por se tratar de um documento norteador no qual linhas gerais são apresentadas, não são fornecidos detalhes de como as avaliações devem ser realizadas nos cursos universitários brasileiros. No caso das avaliações de francês língua estrangeira, vários questionamentos podem ser levantados, tais como: a avaliação realizada no contexto universitário deve diferenciar-se daquela realizada em escolas de idiomas?

Visando a obter as representações dos participantes da pesquisa acerca desta questão, uma das perguntas presentes nos dois questionários aplicados consistiu em solicitar aos estudantes e aos profissionais que se posicionassem a respeito deste questionamento. Tanto a

maioria dos estudantes (72%) quanto dos profissionais (62,5%) respondeu positivamente a esta indagação. As justificativas apresentadas por alguns estudantes revelam uma preocupação para que a avaliação realizada em contexto universitário esteja integralmente voltada aos objetivos do curso, que neste caso, devem ter como foco a futura área de atuação profissional, conforme apontam E09, E13, E15 e E03 nas declarações a seguir:

> *(E09) Acredito que sim. Na universidade, a avaliação deve ser mais voltada para situações relacionadas ao curso do estudante.*
>
> *(E13) Sim. Ela deve, principalmente, direcionar-se ao curso em que é aplicada.*
>
> *(E15) Sim, até porque temos um foco totalmente diferente.*
>
> *(E03) Sim, pois o ambiente universitário requer situações que uma escola de idiomas talvez não precise. Por exemplo, no secretariado temos um enfoque no idioma no âmbito empresarial, onde aprendemos a redigir documentos empresariais no francês. Em uma escola de idiomas talvez não tenha isso.*

Além da necessidade de um enfoque nas situações inerentes à profissão, E17 e E02 ressaltam que o ambiente acadêmico geralmente mais propício ao pensamento crítico é um fator que diferencia as avaliações realizadas neste contexto daquelas presentes nas escolas de idiomas:

> *(E17) Pode-se dizer que sim, porque um ambiente acadêmico sempre vai buscar um maior aprofundamento dos assuntos, principalmente no sentido de pesquisa para desenvolver novos conhecimentos. O estudo do idioma em si pode não ser muito diferente, mas a universidade traz essa dimensão da pesquisa.*
>
> *(E02) Sim, talvez nas universidade o pensamento crítico dos alunos devesse ser mais trabalhado. Deixando de lado a alienação e método de ensino automático das escolas de idiomas.*

Outro fator levantado por estudantes e por um dos profissionais é a necessidade de que as avaliações presentes na universidade sejam mais rígidas, provavelmente em função do ambiente instigante de maior reflexão e aprofundamento crítico apontado nas declarações acima:

> *(E16) Não necessariamente, mas acredito que a avaliação no ambiente universitário deva ser mais rígida.*
>
> *(E04) Sim, pois as avaliações realizadas em escolas, devido as aulas em universidades serem mais rígidas, são mais simples.*

> *(P05) Muitas vezes as avaliações em escola de idiomas só fazem o aluno decorar o assunto e a gramática. Na universidade, deve-se ter uma avaliação mais rígida.*
>
> *(P04) Com certeza. As acadêmcias devem sempre ser mais profundas, didáticas e abrangentes. A escola de idiomas não tem o mesmo comprometimento com o ensino acadêmico, regras rígidas e apresentação impecável de trabalhos.*

Todavia, dentre aqueles que responderam positivamente à pergunta realizada, convém destacar as declarações de E07 e E01, que, diferentemente dos estudantes e dos profissionais cujas declarações foram reproduzidas acima, julgam a avaliação realizada nas escolas de idiomas melhores que aquelas propostas no contexto universitário:

> *(E07) Eu acredito que sim, pois em uma escola de idiomas geralmente há um número menor de alunos na sala, ou seja, é mais fácil de verificar a situação de cada aluno. Enquanto na universidade o número de alunos é maior e há menos tempo para as aulas.*
>
> *(E01) Com certeza, em escolas de idiomas os alunos possuem um suporte que não é encontrado na universidade, na verdade, o estudo de línguas na universidade é semelhante ao estudo feito durante os ensinos fundamental e médio, no qual o aluno que não possui condições de pagar aulas por fora, fica "restrito"as aulas dadas em sala de aula e aos livros.*

É importante lembrar que, ao ser questionado sobre o que costuma fazer com as informações obtidas na avaliação de FLE, E01declarou que:

> *(E01) Procuro melhorar nas próximas avaliações.*

Logo, levanto a hipótese de que as críticas feitas à avaliação em contexto universitário são decorrentes da visão restrita deste estudante, que vê a avaliação como uma ação restrita à sala de aula.

Uma declaração que chamou minha atenção foi a de P02, que apresenta a resposta dicotômica "sim e não" e justifica de maneira convincente sua opinião. Convém destacar que este profissional é detentor de um diploma de mestrado em Letras, o que pode justificar sua visão mais ampla e crítica acerca das questões ligadas à avaliação de aprendizagem:

> *(P02) Sim e não. Sim, porque em contexto universitário o aluno está buscando um aprendizado mais aprofundado (no caso de letras) ou mais focado (no caso de secretariado), enquanto o curso em escola de idiomas é livre. Não, porque as escolas de idiomas costumam fazer um trabalho amplo, abrangente, voltado a fazer o aluno falar o idioma e*

> *interagir nas diversas situações. Isso deveria ser também contemplado pelos cursos universitários.*

No questionário aplicado aos profissionais foi inserida uma questão com o objetivo de verificar se a opinião daqueles que já atuavam como secretários havia sido modificada após a inserção no mercado de trabalho. Ao elaborar esta questão, levantei a hipótese de que a maioria dos profissionais responderia "sim" a este questionamento. Entretanto, as respostas obtidas chamaram minha atenção, uma vez que o percentual de entrevistados que respondeu positivamente a esta questão foi o mesmo daquele dos profissionais que afirmaram que a opinião era a mesma daquela que possuíam antes de ingressarem no mercado de trabalho (37,5%). O percentual restante (25%) foi constituído de profissionais que declararam não possuir naquele momento nenhuma opinião formada a respeito desta questão.

Conforme é possível observar na declaração a seguir de P01, este profissional ressalta a importância da avaliação realizada em contexto universitário para a utilização da língua francesa no exercício das atividades inerentes à profissão. P01 ainda aponta que a avaliação não se restringe à sala de aula, uma vez que se sente avaliada em todo o momento no ambiente de trabalho.

> *(P01) Sim, antes achava que as avaliações orais, redações e de escuta eram muito difíceis e um pouco desnecessárias, mas hoje percebo que eram as melhores, pois hoje estou sendo avaliada (por outros e por mim mesma) nessas situações o tempo todo.*

Já para P02, a mudança na opinião acerca da avaliação foi motivada por meio de atividades que levaram à reflexão sobre avaliação, o que demonstra a relevância da promoção de tais atividades ao longo da formação linguística em formações com objetivos profissionais:

> *(P02) Não, minha opinião sobre avaliação mudou após atividades de reflexão sobre avaliação.*

Enfim, o que se pôde confirmar nas respostas a esta pergunta feita aos profissionais é que o fato de já estarem inseridos no mercado de trabalho nem sempre é determinante para que haja mudanças nas representações que possuíam na época em que se encontravam no contexto universitário. Como aponta P02, o despertar para esta questão foi somente possível a partir da reflexão acerca da avaliação, provavelmente proveniente de discussões levantadas por professor(es) ao longo da formação.

Considerações finais

O percurso deste estudo iniciou-se com a reflexão compartilhada por muitos pesquisadores da área educacional de que, embora a avaliação seja um elemento natural presente no cotidiano do ser humano e realizada constantemente em diferentes situações, no contexto escolar ela não apenas assume sentidos e significados mais complexos e passíveis de um grande número de questionamentos, mas também é marcada pela perpetuação de representações na memória social coletiva, como a de ser um elemento burocrático, classificatório e centralizado nas mãos do professor.

Com o intuito de investigar os sentidos e os significados da avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE) atribuídos por estudantes universitários e por profissionais da área de secretariado a partir da identificação, compreensão e análise de suas representações sociais, elaborei dois questionários: o primeiro aplicado a dezoito estudantes de FLE da graduação em secretariado executivo da Universidade Federal de Viçosa e, o segundo, respondido por oito profissionais já atuantes no mercado de trabalho nesta área de formação e que utilizavam a língua francesa no contexto profissional. Além de objetivar não apenas fazer emergir, mas também comparar as representações dos dois grupos situados em diferentes estágios profissionais, busquei desvelar a partir dessas representações o papel desempenhado pela avaliação de aprendizagem de FLE em contexto universitário na formação do profissional de secretariado executivo brasileiro.

A hipótese inicial desta pesquisa foi a de que, embora as práticas sociais decorrentes das situações específicas em que se encontram os dois grupos fossem diferentes e existissem certas disparidades entre suas representações sobre a avaliação de aprendizagem de FLE, os núcleos centrais das representações dos integrantes do grupo de estudantes e o de profissionais não possuíam composições significativamente diferentes.

Reflexões sobre a confirmação ou não dessa hipótese de pesquisa já puderam ser realizadas logo nas respostas obtidas na primeira pergunta dos questionários, analisadas não somente em relação à frequência, mas também à ordem de evocação das palavras apresentadas espontaneamente pelos participantes da pesquisa ao serem confrontados com o termo indutor "avaliação". A análise dos resultados demonstrou que, tanto para os estudantes quanto para os profissionais, foi predominante a evocação de palavras relacionadas ao contexto escolar, o que corrobora as afirmações dos pesquisadores de que é nesse contexto que a avaliação assume representações mais significativas, como aquela em que é sempre considerada como sinônimo de instrumentos avaliativos, como provas e testes. Poucos foram os participantes da pesquisa

que questionam a noção, o que demonstra que, de uma forma geral, é considerada estável, embora reducionista.

A inadequação de instrumentos avaliativos vigentes foi apontada pelos integrantes dos dois grupos como uma das causas para que a avaliação de aprendizagem em muitos casos seja também realizada de maneira insatisfatória no ensino superior. Assim como ocorre nos ensinos fundamental e médio, na universidade a forma como certos instrumentos avaliativos são elaborados e aplicados conduz, em muitos casos, ao cansaço e ao nervosismo dos estudantes, o que reforça a representação presente na memória social construída de que a avaliação de aprendizagem é um mal incontornável no cotidiano escolar. Em muitos casos, o professor reproduz de maneira inconsciente os instrumentos avaliativos aplicados por seus professores da época em que ocupavam os bancos escolares, que pouco contribuem para que novos sentidos e significados sejam atribuídos à avaliação de aprendizagem.

Conforme foi possível verificar ao longo das respostas dos participantes da pesquisa, em um contexto de formação profissional como o universitário, o ideal seria que a avaliação de aprendizagem não somente possibilitasse a regulação da aprendizagem de saberes técnicos-profissionais, mas principalmente propiciasse a formação de profissionais reflexivos, aptos a desempenharem um papel de cidadão ativo na sociedade. Para atingir tal intento, outras formas de avaliar, como a feita pelos pares, a observação do professor, a participação do aprendiz ao longo das aulas foram apontados pelos estudantes e pelos profissionais.

A ênfase concedida ao erro e não àquilo considerado como certo foi também indicado pelos estudantes e pelos profissionais como uma prática comumente empregada. Para os participantes da pesquisa, o objetivo da avaliação de aprendizagem deve ser o de averiguar o emprego comunicativo na língua estrangeira, o que implica em não ter todos os erros corrigidos pelo professor. No que diz respeito às questões presentes nos instrumentos avaliativos, dois profissionais apontaram como insatisfatórias as de múltipla escolha e aquelas nas quais é deixado um espaço em branco a ser completado com alguma informação. Os estudantes e o profissionais apontam igualmente para a necessidade de que a elaboração do conteúdo dos instrumentos avaliativos seja feita de forma mais abrangente possível e que a avaliação formativa seja uma realidade no contexto de ensino-aprendizagem, sobretudo de uma formação com fins profissionais, como no caso de um curso universitário de secretariado executivo. A avaliação com este viés deveria refletir situações plausíveis da vida profissional e apresentar um alcance de tais contextos, como no caso de instrumentos avaliativos que visem a simular situações reais da profissão de secretário.

A forma inapropriada como o feedback é concedido por alguns professores, bem como o uso dos instrumentos avaliativos como ferramentas de ameaça e com caráter classificatório também foram apontados por estudantes como fatores que podem desmotivar a instauração de representações favoráveis à avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira em contexto universitário, o que demonstra o papel relevante assumido pelo professor na avaliação. Os participantes da pesquisa apontam que a centralização nas mãos do professor e a utilização dos instrumentos avaliativos como forma de terrorismo e de pressão reforçam a representação do aspecto punitivo da avaliação.

Os resultados demonstraram igualmente que, tanto estudantes, quanto profissionais atribuem grande responsabilidade ao professor, o que revela uma visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem na qual lhe é atribuído grande parte da responsabilidade pela aprendizagem e, consequentemente, pela avaliação. Esta perspectiva revela a representação de que o aprendiz não possui iniciativa e apenas se coloca em uma posição de submissão ao professor. O uso de palavras como “absorver” e “receptor” indicam não somente a submissão ao professor, mas sobretudo a passividade na relação pedagógica.

Em um contexto no qual o professor não incentiva o aprendiz ao desenvolvimento da autonomia e de uma postura mais ativa em sua própria avaliação de aprendizagem, muitas representações são reforçadas no que diz respeito ao papel ocupado pelo professor e pelo aprendiz na relação pedagógica, tais como aquela em que ambos não estabelecem uma reflexão conjunta, mas sim uma relação de antagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, professor e aluno concebem a avaliação apenas um momento de cumprimento de uma exigência burocrática, o que não propicia o desenvolvimento de um ambiente em que a avaliação assume o seu papel de possibilitar a mudança tanto do aprendiz quanto do professor.

No que diz respeito às avaliações certificativas, a análise das representações dos participantes acerca das avaliações certificativas demonstra que, embora, em sua maioria, terem sido destacadas várias razões que levam um aprendiz a se interessar em obtê-las, como a credibilidade internacional e o peso destas certificações nos currículos, estudantes e profissionais nem sempre se mostram totalmente favoráveis à obtenção deste tipo de certificação. Os estudantes e os profissionais questionam se realmente as avaliações certificativas comprovam o nível de conhecimento de candidatos, bem como se de fato a obtenção destes diplomas e atestados apresenta-se como um diferencial no mercado de trabalho.

Se a maioria dos estudantes declarou se autoavaliar, o mesmo não pôde ser verificado nas respostas fornecidas pelos profissionais, o que demonstra que provavelmente na formação universitária daqueles que já se encontram no mercado de trabalho não houve o despertar para

a autoavaliação, uma das características do aprendiz autônomo e responsável pelo seu próprio percurso de aprendizagem. Um aprendiz autônomo não se restringe ao que é visto dentro da sala de aula, sobretudo por entender que uma língua estrangeira transcende o espaço delimitado da escola, no caso, da universidade. Todavia, alguns estudantes da pesquisa demonstraram serem detentores da representação de que o objetivo da avaliação é fornecer informações apenas às questões relacionadas à sala de aula.

A análise das representações sociais revela que, se realizada de maneira a valorizar as especificidades da situação de aprendizagem - como no caso da de secretariado -, a avaliação de aprendizagem desempenha um papel primordial por possibilitar a formação de profissionais preparados para não apenas mobilizarem os saberes adquiridos nas situações reais do mercado de trabalho, mas também assumirem uma postura mais ativa e autônoma no percurso de aprendizagem. Para atingir tal intento, a discussão dos resultados desta pesquisa aponta para a necessidade da instauração de um ambiente de estímulo ao engajamento do aprendiz em seu próprio percurso de aprendizagem e, consequentemente, à autoavaliação.

Enfim, as representações que os participantes da pesquisa exteriorizaram confirmam nossa hipótese inicial de que, embora estivessem em momento profissionais diferentes no momento da realização deste estudo, há uma homogeneidade nas representações dos estudantes e dos profissionais em relação à avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira. As representações identificadas resultam de rotinas e de hábitos escolares difundidos ao longo de todo o decorrer da vida escolar dos indivíduos e, mesmo após o ingresso no mercado de trabalho, estas representações permanecem e se perpetuam na memória social coletiva dos profissionais de secretariado. Porém, a causa para a perpetuação dessas representações está apenas relacionada ao marcante peso da avaliação na memória social coletiva? Ou também pelo fato de o ambiente profissional representar uma continuidade da realidade educacional, no qual características do contexto escolar apenas são substituídas por outras inerentes ao novo universo?

O levantar desta hipótese nos permite questionar que, no lugar do professor autoritário, entra em cena o chefe que não concede ao seu secretário oportunidades de desenvolvimento na carreira; instrumentos avaliativos que privilegiam os resultados e dão lugar a avaliações de desempenho com ênfase não no processo, mas sim nos lucros advindos como consequência de um trabalho marcado pela competitividade. São perguntas levantadas que deixo em aberto como sugestão para a realização de futuras pesquisas.

Assim, a análise das representações e os resultados obtidos mostram igualmente várias zonas de inconsistências em torno da questão como a imutabilidade das representações, suas

causas, seus efeitos, o que e como fazer para alterar tal quadro. Enfim, são algumas das muitas questões a serem investigadas. Para concluir, podemos afirmar que a observação dos dados ao longo do processo permitiu uma reflexão apurada sobre a avaliação e suas representações, sobretudo a constatação de que ela permanece uma inquietação à qual poucos professores e pedagogos se debruçam. Por fim, espera-se que a discussão e os questionamentos presentes ao longo deste estudo possam propor novas perspectivas para a reflexão de professores de línguas estrangeiras, principalmente aqueles responsáveis pela formação de profissionais de secretariado, que se interessam pela pesquisa voltada a refletir para o atual ensino de línguas para um uso profissional.

Referências bibliográficas

ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

_____ **Pratiques sociales et représentations.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ACHARAF, D. **Les représentations de la langue française chez les étudiants de première année de licence de français.** 2005. 134f. Magister – Ecole Doctorale De Français, Université Mentouri, Constantine, 2005.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Autoavaliação e portfólio(s): instrumentos de reflexão metacognitiva do processo de ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira. In: PIETRARÓIA, C.M.C.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Ensino de língua francesa em contexto(s).** São Paulo: Paulistana, 2013. 1 v.

ALDERSON, J. C.; BERETTA, A. (Ed.) **Evaluating second language education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado.** Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ANQUETIL, M. Pour une certification contextualisée du français dans le monde: intégrer les approches actionelles et les approches portfolio. In: HUVER, E., LJALIKOVA, A. (Org.). Évaluer en didactique des langues/cultures: continuités, tensions, ruptures. **Le Français dans le monde:** recherches et Applications, Paris, n. 53, p. 80-90, janv. 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BARLOW, M. **Avaliação escolar:** mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, C. M. P.; IZEQUIEL, D. S. A.; SILVA. J. S. As competências gerenciais desenvolvidas pelos secretários executivos. **Revista Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 25-47, jul./dez. 2013.

BEACCO, J. C. **Les dimensions culturelles des enseignements de langue.** Paris : Hachette, 2001.

BECKER, G.; CEOLIN, J. Gestão secretarial: uma nova visão de assessoramento nas organizações. **Secretariado Executivo em Revist@,** Passo Fundo, n. 6, p. 51-61, dez. 2010.

BERGER, C. Y a-t-il um avenir pour l´anglais? **Revue Internationale d'éducation.** Sèvres, n. 17, p. 107-117, mars1998.

BESSE, H. **Méthodes et pratiques des manuels de langue.** Paris: Didier/Crédif, 1985.

BIESEK, K. M. **A prática pedagógica no desenvolvimento do estágio supervisionado no curso de secretariado executivo.** 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

BISCOLI, F. R. V. A evolução do secretariado executivo: caminhos prováveis a partir dos avanços da pesquisa científica e dos embates teóricos e conceituais na área. In: DURANTE, D. G. (Org.). **Pesquisa em Secretariado:** cenário, perspectivas e desafios. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2012.

BLANCHET, P. ; CHARDENET, P. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures.** Approches contextualisées. Paris: Éditions des archives contemporains, 2011.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, J.F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

BOGUSLAWSKI, A. M.; MARTINS-SANTOS, E. B. "Prazer em conhecê-lo (a), sou o curso de Secretariado Executivo": um estudo sobre o (des) conhecimento de alunos de ensino médio acerca da formação universitária em secretariado executivo. **Revista Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 134-156, 2013.

BOLTON, S. **Évaluation de la competénce communicative en langue étrangère.** Paris: Didier, 1993

BONARDI, C.; ROUSSIAU, N. **Les représentations sociales.** Paris: Dunod, 1999.

BONNIOL, J. J. ; VIAL, M. **Modelos de avaliação:** textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORTOLOTTO, R. M.; RINALDI, R. N. O secretariado executivo e sua formação nas instituições de ensino na região sul do Brasil. **Revista Expectativa**, Toledo, v. 7, n. 07, p. 9-25, 2008.

BRANDÃO, M. N. **Formação do profissional secretário executivo na UFC:** currículo, competência e cidadania. 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005.** Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Graduação em Secretariado Executivo e dá outras providências. Relator: Edson de Oliveira Nunes. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_05.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2015.

CALLES, D. C. **O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes:** dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente. 2012. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CÂMARA DO COMÉRCIO FRANÇA-BRASIL – CCFB. Anuário Câmara do Comércio França-Brasil. Brasil: Editora Conteúdo, 2014.

CAMARGO, A. L. C. **O Discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno.** 1996. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

CARVALHO, A. P. **A representação da secretária no cinema.** 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2008.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. Schémas en coupe du plurilinguisme. **Bulletin de la VALS/ASLA,** Neuchâtel, n. 70, p. 27-49, oct. 1999.

_____. **Représentations sociales des langues et enseignement**. Guide pour l´élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l ´education plurilingue. Étude de référence. Conseil de l´Europe, Strasourg, 2002.

CHALLE, O. **Enseigner le français de spécialité**. Paris : Economica, 2002.

CHARDENET. P. **De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation.** Paris : L'Harmattan, 1999.

_____. L'activité évaluative comme compétence transversale. In : COLLES, L.; DUFAYS, J.L.; FABRY, G. (Org.) **Didactique des langues romanes.** Bruxelas : De Boeck, savoirs et pratiques, 2001.

CIELO, I.; SCHIMIDT, C.M.; WENNINGKAMP, K.R. Secretariado Executivo no Brasil: Quo vadis? **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v.5, n. 3, p. 49-70, set./dez. 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução Maria Joana P. do Rosário e Nuno V. Soares. Porto: Edições Asa, 2001. p. 251.

COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE.** Paris: Hachette, 2003.

CUQ, J.P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.** Paris: CLE International, 2005.

CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2009.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação:** horizontes Reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem.** Dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS, S.R.; FELTRAN, R.C.S. Como o professor universitário avalia o seu aluno: In: FELTRAN, R.C.S.; BARREIRO, A.C.M.; BARREIRO, J.C. (org.) **Experiências em avaliação na universidade.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DUNCAN, M.J. Em defesa do assessor executivo. **Harvard Business Review**, São Paulo, maio 2011.

DURANTE, D.G. Direções para pesquisas em secretariado executivo e criação de cursos de especialização e mestrado. In: ENCONTRO NACIONAL ACADÊMICO DE SECRETARIADO EXECUTIVO, 1. 2010, Toledo. **Anais do Encontro Nacional Acadêmico de Secretariado Executivo.** Toledo: Unioeste, 2010. p. 1-7.

ESTRESSE Escolar. Tirinha. São Paulo: Alunos da Nona Série do Colégio Tiradentes, 02 nov. 2011. Disponível em: <http://nonaseriea-passos.webnode.com.br/news/prova-de-geografia-/>. Acesso em 15 jun. 2015.

_____. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2012.

FENASSEC. **Sinserj ganha ação contra Hotel Elegance.** Brasília, [2015]. Disponível em: <http://www.fenassec.com.br/b_fenassec_respeito_img_elegance.html>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FLAMENT, C. **Femmes et techniques: de la représentation sociales des sexes :** l'exemple de l'accès récent de femmes aux métiers de la réparation mécanique et de la menuiserie. Marseille: Ehess, 1986.

_____. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

_____. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FREITAS, K. O lugar da secretária: implicações históricas de gênero no trabalho e imagem da profissão. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 1, 2007, Natal. **Anais...** Natal: FENASSEC, 2007. Disponível em: < http://www.fenassec.com.br/pdf/artigos_trabalhos_o_lugar_da_secretaria.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

GERARDIN, U. J.; MONTEIRO, A. A.; GIANI, V. Currículos de secretariado executivo: algumas reflexões. **Revista de Gestão e Secretariado,** São Paulo, v. 2, n. 2, p. 58-78, jul./dez. 2011.

GILLY, M. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

GOES, N.C.R.; CRUZ, M.N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n.2, maio/ago, p. 31-45, 2006.

GOMES, I. R. L. A dimensão corporal-ritual. In: BERBEL et al. **Avaliação de aprendizagem no ensino superior:** um retrato em cinco dimensões. Londrina: Editora UEL, 2001.

GONÇALVES, D.I.F. Pesquisas de marketing pela internet: as percepções sob a ótica dos entrevistados. **Revista de Administração Mackenzie,** São Paulo, v. 9, n. 7, p. 70-88, nov./dez. 2008.

GOULART, G. A. R. **O lugar da docência na universidade:** uma análise das representações sobre o professor universitário. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GRESSLER, L.A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios.** São Paulo: Loyola, 2004.

GUILLOT, B. **Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère:** une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien. 2010. 454 f. Doctorade Thesis (Philosophy) – The Australian National University and Université Stendhal-Grenoble 3, Saint-Martin-d'Hères, 1999.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARRÉ. R. Grammaire et lexiques, vecteurs de représentations sociales. In: JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

HARRIS, D.P. **Testing English as a Second Language**. New York: Mc, 1975.

HENAO, M. Formations linguistique professionnelle. **Reflets.** Paris, n. 31, p. 18-23, juin, 1989.

_____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____. **Avaliação, mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HUVER, E.: LJALIKOVA, A. (Org.). Évaluer en didactique des langues/cultures: continuités, tensions, rupture. **Le Français dans le monde:** recherche et applications, Paris, n. 53., janv. 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2010.** Disponível em: < http://www.censo2010.ibge.gov.br>.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

KAËS, R. Psychanalyse et représentation sociale. In: JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

KIELWAGEN, P. **Prova supresa.** Tirinha. Joinville, Instituto Caranguejo, nov. 2008 Disponível em : <http://www.meninocaranguejo.com/trinhas/prova-surpresa>. Acesso em: 13 mai. 2015.

KATO, M. **Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional:** possibilidades. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

LARRUY, M. M. **L'interprétations de l'erreur**. Paris: CLE International, 2003.

LASTA, A.; DURANTE, D. G. A gestão secretarial no cenário organizacional contemporâneo. **Secretariado Executivo em Revist@,** Passo Fundo, v. 4, p.1-17, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009

LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUSSIER, D.; TURNER, C. E. **Le point sur l´évaluation em didactiques des langues**. Québec: CEC, 1995.

MAÇANEIRO, M. B. Antecedentes, consequências e desafios da cientificidade da área de secretariado executivo. **Revista Expectativa**, Toledo, volume 10, n.1, p. 9-26, jan./dez. 2011.

MACEDO, L. Avaliação do erro: ponto de partida ou de chegada? In: MELO, M.M. (Org.). **Avaliação na educação.** Pinhais: Editora Melo, 2007.

MANGIANTE, J.M ; PARPETTE, C. **Le français sur objectif spécifique: de l´analyse des besoins à l´élaboration d´un cours**. Paris: Hachette, 2004.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, A. M.; CARVALHO, C. A. S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. **Revista Psicologia: teoria e prática,** São Paulo, v. 16, n. 1, p. 104-114, abr. 2014.

MARTINS, E.B. **Uma experiência de ensino de francês língua estrangeira no contexto do professional de secretariado: francês com objetivos específicos**? Dissertação de Mestrado (Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATTHEY, M. (Org.). **Les langues et leurs images.** Neuchâtel: IRDP-LEP, 1997.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MOORE, D. (Org.). **Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode.** Paris : Collection Crédif-Essais, Didier, 2001.

MOSCOVICI, S. **La psychanalise, son image et son public.** Paris: PUF, 1976.

_____. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In: JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MOIZA. Tirinha 0068. Bebedouro, 02 jul. 2009. Disponível em : <http://universomutum.blogspot.com.br/2009/07/tirinha-0068.html>. Acesso em: 12 mai. 2015.

MOTHE, J.C. **L'évaluation par les tests dans la classe de français.** Paris : Hachette-Larousse, 1975.

MOURLHON-DALLIES, F. **Enseigner une langue à des fins professionnelles**. Paris : Didier, 2008MULLER, N. **L´allemand, c´est pas du français!** Enjeux et paradoxes de l´apprentissage de l´allemand. Neuchâtel: INRP-LEP, 1998.

NOËL-JOTHY, F.; SAMPSONIS, B. **Certifications et outils d'évaluation en FLE.**

NOVIKOFF, C. **As representações sociais sobre ensino superior de professores de graduação da área de saúde.** 2006. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NUNZIATI, G. Pour construire un dispositive d'évaluation formatrice. **Cahiers Pédagogiques,** Paris, n. 280, jan. 1990.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: Bagaco, 2005.

ONDE estão as 10 maiores empresas francesas no Brasil. Maiores e Melhores, **Exame.com**, São Paulo, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/onde-estao-localizadas-as-10-maiores-empresas-francesas-no-brasil>. Acesso em: 14 jul. 2015..

PEKAREK, S. Images constrastées em classe de français L2: compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants. In : MATTHEY, M. (Org.). **Les langues et leurs images**. Neuchâtel : IRDP-LEP, 1997, p. 203-210.

PENDANX, M. **Les activités d'apprentissage en classe de langue.** Paris: Hachette, 1998.

PERREFORT, M. Et si on hachait un peu de paille ? Aspects linguistiques des représentations langagières, **Revue TRANEL**, Neuchâtel, v. 27, p. 51-65, oct. 1997.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIERINI, F. L. **Francês com objetivos específicos para o curso de secretariado executivo:** é possível uma aprendizagem recíproca de saberes profissionais e de linguagem? 2012. 226 f. Tese (Doutorado em de Doutorado Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PIERÓN, H. **Examens et docimologie.** Paris : PUF, 1963.

PORCHER, L. Les auto-apprentissages. **Le Français dans le monde:** recherches et Applications, Paris, Hachette, 1992.

_____. Le temps, l'éclectisme, l'évaluation. **Le Français dans le monde:** recherches et Applications. Paris, Hachette, 186-192, 1993. Número especial.

_____. **L'enseignement des langues étrangères.** Paris: Hachette, 2004.

PY, B. Pour une approche linguistique des représentations sociales. In : Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. **Revue Langages**, Paris, 38e année, n. 154, p. 6-19, 2004.

RANGEL, M. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998.

RIBEIRO, E. A. G. **Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente.** 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RICHTERICH, R. A model for the definition of language needs of adults learning a modern language. Strasbourg: Council of Europe, 1972.

RICHTERICH, R.; CHANCEREL, J. **Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language.** Oxford: Pergamon Institute of English, 1977.

ROSEN, E. Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris: CLE International, 2007.

SÁ, C.P. **Sobre o núcleo das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SALDANHA, L. C. D. O mercado de trabalho e a formação do profissional de secretariado executivo. **Revista Expectativa**, Toledo, v. 4, n. 4, p. 9-19, 2005.

SANTOS, I. G. **Os estereótipos culturais no ensino de FLE. Teoria e prática.** 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SELIGER, H. W. ; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

SOEIRO, L.; AVELINE, S. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011.

SOUTO, S. O. O jogo de papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular. In: SPINK, M.J. (Org.). **O Conhecimento no Cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, p. 292-311, 1993.

SPERBER, D. L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives. In: JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2012.

STRAUSS, A. CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAGLIANTE, C. **L´évaluation et le Cadre européen commun.** Paris: CLE International, 2005.

TAGLIARI, M. F. C.; DURANTE, D.G. Gestão secretarial: semelhanças entre competências gerenciais e secretariais. **Secretariado Executivo em Revista**, Passo Fundo, v. 5, p. 28-43, 2009.

THE GUARDIAN. **How PA skills are regarded around the world.** Londres, 30 abr. 2001. Disponível em <http://www.guardian.co.uk/money/2001/apr/30/officehours2>. Acesso em: 05 mai. 2015.

TRUSS, C.; ALFES, K..; SHANTZ, A.; ROSEWARNE, A. Still in the Ghetto? Experiences of Secretarial Work in the 21st Century. **Gender, Work & Organization,** Oxford, v. 20, n. 4, p. 349-363, jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Catálogo de graduação 2015.** 2015a**.** Disponível em : <http:// http://www.catalogo.ufv.br//>. Acesso em : 24 mai. 2015.

_____. **Grade curricular do curso de secretariado executivo trilíngue.** Curso de Graduação em Secretariado Executivo Trilíngue. 2015b. Disponível em : <http://www.sec.ufv.br/>. Acesso em : 24 mai. 2015.

_____. Departamento de Letras. Disponível em : <http://www.dla.ufv.br/>. Acesso em: 26 mai. 2015.

VELTCHEFF, C.; HILTON, S. **L'évaluation en FLE.** Paris: Hachette, 2003.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie,** Paris, v. 45, n. 3-4, p. 203-209, 1992.

VERGUEIRO, T. O. N. **Professores de francês apesar de tudo:** o papel das representações sociais nessa história de persistência. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VÉRONIQUE, D. À la rencontre de l´autre langue : réflexions sur les représentations dans l´apprentissage d´une langue étrangère. **Le Français dans le monde:** recherches et applications, Paris, p. 17-24, août/sept. 1990.

VIANNA, H.M. **Introdução à avaliação educacional.** São Paulo: IBRASA, 1989.

_____. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional,** n. 12. p.07-24, 1995.

_____. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. IN: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKI, L.S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, L.S. **Problemas de Psicologia General,** Madri, Visor, 1993. 2 v.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZARATE, G. **Représentations de l´étranger et didactique des langues.** Paris : Didier, 1993.

Bibliografia

ABOUBAKER, E. **Evaluation de compétence linguistique des étudiants libyens apprennant le français à l'université El-fateh (Tripoli) en Lybie.** 1996. Tese (Doutorado), Université Grenoble III, Grenoble, 1996.

ABRECHT, R. **L´évaluation formative. Une analyse critique.** Bruxelas: De Boeck Université, 1991.

ALLAL, L. Vers une pratique de l´évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants. Paris: De Boeck-Université, 1991.

ALLAL, L.; LOPEZ, L.M. Formative assessment of learning: a review of publications in French. In: LOONEY, J. (Ed.) **Formative assessment:** improving learning in secondary classrooms. Paris: OECD, 2005. p. 241-264.

AMARAL, G.A. Os desafios da inserção da mulher no mercado de trabalho. **Revista Eletrônica da Pós-Graduação em** Pedagogia**,** Jataí, v. 2. n. 13, 2012. Disponível em: < https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=ritref&page=article&op=view&path%5B%5D=22336>. Acesso em: 02 fev. 2015.

BARROS, C. M. P.; IZEQUIEL, D. S. A.; SILVA. J. S. Os desafios enfrentados pelo profissional de secretariado executivo do gênero masculino nas organizações contemporâneas. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 158-176, jan./jun. 2011.

BEACCO, J. C. ; BYRANM, M. **Représentations socials des langues et enseignement. Guide pour l ´élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l´éducation plurilingue. Étude de référence.** Strasbourg: Conseil de l´Europe, Division des Politiques linguistiques, 2002.

BERNARDINO, W. M.; NUNES, W. S. Análise dos gêneros na linguagem: a atuação e o preconceito contra os homens na área de secretariado executivo. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 48-72, jul./dez. 2013.

BOUCHET, L. **L'enseignement du français sur objectifs spécifiques à un public débutant.** Évaluation d'une formation FOS adaptée. Mémoire de master 2 professionnel, Mention Sciences du Language, Spécialité FLE. Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble, 2012.

CAMARGO, F. O homem e o secretariado. In: D'ELIA, B.; AMORIM, M.; SITA, M. (Org.). **Excelência no Secretariado.** São Paulo: Editora Ser Mais, 2013.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas indeléveis da docência no Ensino Superior:** representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduando de Instituições Federais de Ensino

Superior. 2010. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAVAZZANA, A. **O processo de avaliação formativa em ambiente virtual de aprendizagem:** um estudo exploratório com professores e alunos de um centro universitário do oeste do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2010

CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil:** 25 years of evolution and reflection. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

CHARDENET. P. Evaluer sur objectifs spécifiques. In : BERCHOUD, M.J. ; ROLLAND, D. (Coord.) **Français sur objectifs spécifiques:** de la langue aux métiers. Paris : Le Français dans le Monde. Recherches e Applications, 2004.

_____ Processus qualifiant et objectif spécifiques/Évaluer l'attendu et l'imprévu en langue étrangère. In : BERCHOUD, M.J. ; ROLLAND, D. (Org.) **Français sur objectifs spécifiques:** de la langue aux métiers. Paris : Le Français dans le Monde. Recherches e Applications, 2004. p. 148-156

_____ Interação Comunicacional do Processo Qualificante da Avaliação. In: MELO, M.M. (Coord.) **Avaliação na Educação.** Pinhais: Editora Melo, 2007.

_____ La correction: notion et pratiques. **Le français aujourd'hui**, vol.3, n. 140, 2003. Disponível em: http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-1-page-7.htm. Acesso em: 29 mai. 2014.

DEPOVER C. ; NOEL, B., (eds), 1999, **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs.** Modeles, pratiques et contextes. Bruxelas : De Boeck Université, 1999. p.16-33

FARR, R. Theory and method in the study of social representations. In: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. (Org.). **Empirical approaches to social representations.** Oxford: Clarendon Press, p. 15-38, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, L.C. (Org.) **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

GOMES, S.S. **Tessituras docentes de avaliação formativa.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2003.

GONÇALVES, A. P. **A língua francesa no contexto do profissional de secretariado do estado de São Paulo.** 2014. 59 f. Monografia (Secretariado Executivo Trilíngue) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

GOODMAN, K; GOODMAN, Y; HOOD, W. **The whole language evaluation book.** Toronto: Irwin Publishing, 1989.

GROULT, N. **L'évaluation en classe de FLE: les représentations sociales qu'en ont certains professeurs au Mexique.** Tese de Doutorado, Université National Autonome du Mexique, 2010.

GUEDES, C. S. **As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I.** 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GUIA de salários. **Folha de São Paulo, São Paulo,** abr. 2015. Disponível em: <www.datafolha.folha.uol.com.br>. Acesso em: 24 abr. 2015.

KOHN, A. **The Case Against Standardized Testing.** Raising the Scores, Ruining the Schools. Portsmouth, NH, Estados Unidos, Heinemann, 2000.LIMA, F. F.; SALES, L. C. As representações sociais do aluno de escola pública partilhadas por professores de língua inglesa que ensinam em escolas públicas e particulares de Teresina. **Atos de Pesquisa em Educação**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 106-122, jan./abr. 2007.

LITTLE, D. ; GOULLIER, F. ; HUGHES, G. **Le portfolio europeen des langues: retrospective (1991-2011).** Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2011.

MACKAY, R.; PALMER, J. D. **Language for specific purposes.** Program Design and Evaluation. London: Newbury House Publishers, 1981.

MAKHLOUFI, N. Le ludique dans l´enseignement/apprentissage du FLE chez les 1ere A.S., **Synergies Algérie**, Annabam n. 12, p. 89-100, sep. 2011.
MELO, M.M. (Org.) **Avaliação na educação.** Pinhais: Editora Melo, 2007.

MEYER, G. **Évaluer : Pourquoi? Comment?** Paris: Hachette Éducation, 1995.

MIRANDA, M.J. A docimologia em perspectiva. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.8, n.1, jun.1982. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551982000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 08 fev. 2014.

MOORE, D. (Org.). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques, 2001.

MORAES, D.A.F. **Avaliação formativa: re-significando a prova no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

NATALENSE, L. **A secretária do futuro.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

NEVES, N. C. R. Fatores estressantes no trabalho da secretária executiva e manejo predominante. **Secretariado Executivo em Revist@,** Passo Fundo, v. 2, p. 1-17, 2006.
Hachette: Paris, 2006

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. A.; OLIVEIRA, J. S. F. Profissionalismo e secretariado: história da consolidação da profissão. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 01-24, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, L. N.; MORAES, G. C. O panorama do cargo de secretário executivo em uma instituição federal de ensino superior e as implicações da Lei, 11.091/2005. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 49-71, mai./ago. 2014.

PAIM, A. S. **Aparência física, estereótipos e inserção profissional:** um estudo sobre a profissão de secretário executivo segundo a percepção das estudantes de secretariado. 2007.

106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PALLÚ, N. M. **As representações sociais dos alunos, pais e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês.** 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

PEREIRA, C. A análise de dados nas representações sociais. **Revista Análise Psicológica,** Lisboa, v. 1, n. XV, p. 49-62, 1997.

PY, B. Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. **Revue TRANEL**, Neuchâtel, v. 32, p. 5-20, juin 2000.

SÁ, C. P. et al. Contracontrole social na educação: representações sociais da escola pública em uma favela do Rio de Janeiro. **Fórum Educacional,** Rio de Janeiro, v. 14, n.3, p. 93-108, jun./ago. 1990.

SABINO, R. F.; MARCHELLI, P. S. O debate teórico-metodológico no campo do secretariado: pluralismos e singularidades. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n.4, p. 607-621, dez. 2009.

SÁLA, J. S. **Guia de fontes de informação para secretários executivos.** 2008, 47 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Ciências da Informação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.fenassec.com.br/pdf/artigos_trabalhos_guia_secretariado_janeide.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014

SANTARONI, S. D. S.; DIEZ, X. C. L. Representações da francofonia: uma abordagem crítica sobre o uso e o desuso de livros didáticos na formação de professores de francês língua estrangeira. **Cadernos do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 176-191, 2014.

SANTOS, M. E.; MORETTO, C.F. O mercado de trabalho do secretário executivo no contexto da dinâmica produtiva e do emprego recentes no Brasil. **Secretariado Executivo em Revist@,** Passo Fundo, n. 7, p. 21-35, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Universidade de São Paulo. Vice-Reitoria Executiva de Administração. Edital de Seleção RH 128/2012. Abertura de concurso público. ABERTURA DE CONCURSO PÚBLICO. Preenchimento de 2 (duas) vagas na carreira do Grupo Técnico T1 A (AGENTE DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS- Especialidade: FRANCÊS). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 06 dez. 2012, Seção 1, p. 152.

SCALLON, G. **L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation.** Laval, Canada : Université de Laval, 1999.

STOCCO, J. A. P.; BORTOLUZZI, C.L. A influência do estresse no ambiente de trabalho do secretário executivo. **Secretariado Executivo em Revist@,** Passo Fundo, v. 2, p. 1-19, 2006.

TEIXEIRA, M. B. M. **O trabalho emocional no trabalho secretarial: contextos e desafios em uma IFES mineira.** 2014. 54 f. Monografia (Secretariado Executivo Trilíngue), Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

TOP UNIVERSITIES. **QS World University Rankings by Subject 2014 - Agriculture & Forestry.** London, 2014. Disponível em : <http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2014/agriculture-forestry#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=>. Acesso em: 02 abr. 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação:** superação da lógica classificatória e excludente. Do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

WERNER, A.; OLIVEIRA, V.S. **Secretariado executivo e relações públicas: uma parceria de sucesso.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2014.

ZUIN, D.C.; FINDLAY, P. Reflexões sobre o trabalho secretarial e questões para futuros estudos: uma contribuição conceitual. **Revista de Gestão e Secretariado,** São Paulo, v. 5, n. 3, p. 28-48, set./dez. 2014.

Anexos

A) Resolução CES/CNE 3/2005 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Secretariado

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 23 DE JUNHO DE 2005 (*) (**) (***)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE 776/97 e 583/2001 e considerando o que consta dos Pareceres CES/CNE 67/2003 e 102/2004, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003 e 12/4/2004, resolve:

Art. 1º A presente resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de graduação em Secretariado Executivo, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os pareceres desta Câmara, indicará claramente os componentes curriculares, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, o regime de oferta, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o estágio curricular supervisionado e o trabalho de curso ou de graduação, ambos como componentes opcionais da instituição, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o projeto pedagógico.

§ 1º O projeto pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Secretariado Executivo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

(*) Resolução CNE/CES 3/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de junho de 2005, Seção 1, p. 79
(**) Republicada no Diário Oficial da União, Brasília, 4 de julho de 2005, Seção 1, p. 20
(***) RETIFICAÇÃO Resolução CNE/CES 3/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2005, Seção 1, p. 22: Na RESOLUÇÃO CNE/CES 3, DE 23 DE JUNHO DE 2005, republicada no Diário Oficial da União de 4/7/2005, Seção 1, página 20, "onde se lê: "(*) Republicada por ter saído no DOU de 10/6/2005, Seção 1, página 38, com incorreção no original.", leia-se: "(*) Republicada por ter saído no DOU de 27/6/2005, Seção I, página 79, com incorreção no original."

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X - concepção e composição das atividades complementares.

§ 2º Os projetos pedagógicos do curso de graduação em Secretariado Executivo poderão admitir linhas de formação específicas, nas diversas áreas relacionadas com atividades gerenciais, de assessoramento, de empreendedorismo e de consultoria, contidas no exercício das funções de Secretário Executivo, para melhor atender às necessidades do perfil profissiográfico que o mercado ou a região exigirem.

Art. 3º O curso de graduação em Secretariado Executivo deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões que envolvam sólidos domínios científicos, acadêmicos, tecnológicos e estratégicos, específicos de seu campo de atuação, assegurando eficaz desempenho de múltiplas funções de acordo com as especificidades de cada organização, gerenciando com sensibilidade, competência e discrição o fluxo de informações e comunicações internas e externas.

Parágrafo único. O bacharel em Secretariado Executivo deve apresentar sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise, interpretação e articulação de conceitos e realidades inerentes à administração pública e privada, ser apto para o domínio em outros ramos do saber, desenvolvendo postura reflexiva e crítica que fomente a capacidade de gerir e administrar processos e pessoas, com observância dos níveis graduais de tomada de decisão, bem como capaz para atuar nos níveis de comportamento microorganizacional, mesoorganizacional e macroorganizacional.

Art. 4º O curso de graduação em Secretariado Executivo deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - capacidade de articulação de acordo com os níveis de competências fixadas pelas organizações;

II - visão generalista da organização e das peculiares relações hierárquicas e inter-setoriais;

III - exercício de funções gerenciais, com sólido domínio sobre planejamento, organização, controle e direção;

IV - utilização do raciocínio lógico, critico e analítico, operando com valores e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos e situações organizacionais;

V - habilidade de lidar com modelos inovadores de gestão;

VI - domínio dos recursos de expressão e de comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações inter-pessoais ou inter-grupais;

VII - receptividade e liderança para o trabalho em equipe, na busca da sinergia;

VIII - adoção de meios alternativos relacionados com a melhoria da qualidade e da produtividade dos serviços, identificando necessidades e equacionando soluções;

IX - gerenciamento de informações, assegurando uniformidade e referencial para diferentes usuários;

X - gestão e assessoria administrativa com base em objetivos e metas departamentais e empresariais;

XI - capacidade de maximização e otimização dos recursos tecnológicos;

XII - eficaz utilização de técnicas secretariais, com renovadas tecnologias, imprimindo segurança, credibilidade e fidelidade no fluxo de informações; e

XIII - iniciativa, criatividade, determinação, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência das implicações e responsabilidades éticas do seu exercício profissional.

Art. 5º Os cursos de graduação em Secretariado Executivo deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, os seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos básicos: estudos relacionados com as ciências sociais, com as ciências jurídicas, com as ciências econômicas e com as ciências da comunicação e da informação;

II - Conteúdos específicos: estudos das técnicas secretariais, da gestão secretarial, da administração e planejamento estratégico nas organizações públicas e privadas, de organização e métodos, de psicologia empresarial, de ética geral e profissional, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e do aprofundamento da língua nacional;

III - Conteúdos teórico-práticos: laboratórios informatizados, com as diversas interligações em rede, estágio curricular supervisionado e atividades complementares, especialmente a abordagem teórico-prática dos sistemas de comunicação, com ênfase em softwares e aplicativos.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Secretariado Executivo estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as instituições de ensino superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, observada a pré-requisitação, que vier a ser estabelecida no currículo, atendido o disposto nesta resolução.

Art. 7º O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seu colegiado superior acadêmico, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes às diferentes concepções das funções e técnicas secretariais.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º O regulamento do estágio de que trata este artigo, aprovada pelo seu colegiado superior acadêmico, conterá, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho, com as peculiaridades das organizações e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As atividades complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, observados os aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é um componente curricular opcional da instituição que, se for adotado, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Secretariado Executivo Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração do curso de graduação em Secretariado Executivo será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente da Câmara de Educação Superior

B) Matriz curricular do curso de Secretariado Executio da Universidade Federal de Viçosa – 2015

Currículo do Curso de Secretariado Executivo Trilíngue

Bacharelado - Português, Francês e Inglês

ATUAÇÃO

O curso de Secretariado Executivo Trilíngüe da UFV permite ao graduado o exercício pleno da profissão, nos termos definidos pelas leis n.º7.377/85 e n.º 9.261/96, facultando-lhe, dentre outras, as atribuições de assessorar executivos dos mais diversos setores organizacionais; planejar, organizar e gerenciar os trabalhos de secretaria executiva; gerenciar o fluxo de informações com o objetivo de consolidar o planejamento estratégico e exercer a prática de conhecimentos éticos e protocolares. O Bacharel em Secretariado Executivo Trilíngüe estará habilitado a promover e participar da melhoria do processo de gestão e desenvolvimento das organizações públicas e privadas na busca do aumento de produtividade e competitividade. O egresso exercerá um novo papel dentro das organizações, desempenhando suas tarefas junto a setores e pessoas, utilizando as novas tecnologias, inovando, enfrentando mudanças culturais, econômicas, políticas e sociais. Estará apto a atuar em diversos segmentos do mercado, dada a sua multifuncionalidade, sendo capaz de promover novos conhecimentos e possuindo visão empreendedora. O curso da UFV forma profissionais que podem exercer as funções de assessores, gestores, empreendedores e consultores em Secretariado Executivo, agindo com discrição em um mercado concorrido e em constantes transformações.

Reconhecimento: Portaria do MEC N.º 1.446 de 12/06/2003
Renovação: Portaria do MEC Nº 411 de 11/10/2011

Autorização: CEPE-UFV, Ata N.º 333 de 17/07/1998
Ano de início: 1998
Turno: Noturno - 25 vagas anuais

Exigência	Horas	Prazos	Anos
Disciplinas obrigatórias	2.535	Mínimo	4
Disciplinas optativas	240	Padrão	4
Estágio Supervisionado (450h)		Máximo	7
TOTAL	2.775		

SEQUÊNCIA SUGERIDA

Disciplinas Obrigatórias Código	Nome	Carga Horária Cr(T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
		1° Período		
ADM100	Teoria Geral da Administração I	4(4-0)	60	

Currículo do Curso de Secretariado Executivo Trilíngue

Disciplinas Obrigatórias Código	Nome	Carga Horária Cr(T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
	1° Período - Continuação			
LET110	Língua Inglesa I	4(4-0)	60	
LET120	Língua Francesa I	4(4-0)	60	
SEC102	Gêneros Institucionais e Acadêmicos	4(4-0)	60	
SEC130	Introdução ao Estudo do Secretariado Executivo	4(4-0)	60	
TOTAL		20	300	
TOTAL ACUMULADO		20	300	
	2° Período			
EDU110	Psicologia	4(4-0)	60	
LET111	Língua Inglesa II	4(4-0)	60	LET110
LET121	Língua Francesa II	4(4-0)	60	LET120
SEC140	Argumentação nos Âmbitos Acadêmico e Empresarial	4(4-0)	60	
TOTAL		16	240	
TOTAL ACUMULADO		36	540	
	3° Período			
CIS214	Sociologia	4(4-0)	60	
DIR130	Instituições de Direito	4(4-0)	60	
LET220	Língua Francesa III	4(4-0)	60	LET121
SEC200	Redação Empresarial	4(4-0)	60	
SEC310	Inglês Empresarial I	4(4-0)	60	LET111
TOTAL		20	300	
TOTAL ACUMULADO		56	840	
	4° Período			
ECO270	Introdução à Economia	4(4-0)	60	
SEC204	Redação Oficial	4(4-0)	60	SEC200
SEC290	Metodologia de Pesquisa Aplicada ao Secretariado Executivo	4(4-0)	60	
SEC311	Inglês Empresarial II	4(4-0)	60	SEC310
SEC320	Francês Empresarial	4(4-0)	60	LET220
TOTAL		20	300	
TOTAL ACUMULADO		76	1.140	
	5° Período			
CCO100	Contabilidade Geral	4(4-0)	60	
LET170	Língua Espanhola I	4(4-0)	60	
SEC300	Arquivística	4(4-0)	60	
SEC331	Assessoria Parlamentar e Gestão Pública	4(4-0)	60	SEC130

Currículo do Curso de Secretariado Executivo Trilíngue

Disciplinas Obrigatórias Código	Nome	Carga Horária Cr(T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
	5° Período - Continuação			
SEC412	Inglês Empresarial III	4(4-0)	60	SEC311
TOTAL		20	300	
TOTAL ACUMULADO		96	1.440	
	6° Período			
ADM309	Organização, Sistemas e Métodos	4(4-0)	60	ADM100
LET171	Língua Espanhola II	4(4-0)	60	LET170
SEC301	Gestão Documental	4(2-2)	60	SEC300
SEC400	Discurso Institucional	4(4-0)	60	
SEC419	Inglês Empresarial IV	4(4-0)	60	SEC412
	(Optativas)			
TOTAL		20	300	
TOTAL ACUMULADO		116	1.740	
	7° Período			
ERU365	Relações Internacionais	4(4-0)	60	
LET172	Língua Espanhola III	4(4-0)	60	LET171
SEC330	Assessoria Executiva e Gestão Estratégica	4(4-0)	60	SEC130
SEC499	Monografia	3(0-3)	45	SEC290
	(Optativas)			
TOTAL		15	225	
TOTAL ACUMULADO		131	1.965	
	8° Período			
SEC430	Gestão Secretarial, Social e Empreendedora	4(4-0)	60	SEC130
SEC470	Espanhol Empresarial	4(4-0)	60	LET172
SEC498	Estágio Supervisionado	30(0-30)	450	Ter cursado, no mínimo, 2.000 horas de disciplinas
	(Optativas)			
TOTAL		38	570	
TOTAL ACUMULADO		169	2.535	
	Disciplinas Optativas			
ADM101	Teoria Geral da Administração II	4(4-0)	60	ADM100
ADM250	Matemática Financeira	4(4-0)	60	
ADM305	Gestão de Pessoas	4(4-0)	60	ADM100
ADM307	Desenvolvimento Organizacional	4(4-0)	60	ADM305
ADM315	Finanças Públicas	4(4-0)	60	
ADM320	Marketing	4(4-0)	60	ADM100

Currículo do Curso de Secretariado Executivo Trilíngue

Disciplinas Optativas Código	Nome	Carga Horária Cr(T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
	Disciplinas Optativas - Continuação			
ADM345	Sistemas de Informação Gerencial	4(4-0)	60	
ADM392	Identificação e Viabilização de Oportunidades de Negócios	5(3-2)	75	Ter cursado, no mínimo, 1.200 horas de disciplinas
CCO310	Contabilidade de Custos I	4(4-0)	60	CCO100
CCO312	Estrutura e Análise das Demonstrações Financeiras	4(4-0)	60	CCO100
CIS223	Teoria Política	4(4-0)	60	
CIS319	Sociologia Aplicada à Administração	4(4-0)	60	CIS214
DIR131	Legislação Social	4(4-0)	60	DIR130
DIR135	Direito Administrativo	4(4-0)	60	DIR130
DIR139	Direito de Empresa	4(4-0)	60	DIR130
ECD342	Planejamento Ergonômico do Trabalho	4(2-2)	60	
ECO448	Economia Brasileira	4(4-0)	60	ECO270
EDU123	Filosofia	4(4-0)	60	
EDU313	Psicologia Social	4(4-0)	60	
EDU314	Dinâmica de Grupo	4(4-0)	60	
EDU315	Psicologia e Administração	4(4-0)	60	EDU110
ERU315	Sociologia do Trabalho	3(3-0)	45	
ERU356	Comunicação Organizacional	4(4-0)	60	
GEO432	Geografia Cultural	4(4-0)	60	
INF103	Introdução à Informática	4(2-2)	60	
LET105	Práticas de Revisão de Textos	4(4-0)	60	
LET145	Língua Latina I	4(4-0)	60	
LET147	Introdução à Cultura Clássica	3(3-0)	45	
LET210	Língua Inglesa III	4(4-0)	60	LET111
LET211	Língua Inglesa IV	4(4-0)	60	LET210
LET221	Língua Francesa IV	4(4-0)	60	LET220
LET227	Leitura e Produção de Textos em Língua Francesa	4(4-0)	60	LET220
LET228	Conversação em Língua Francesa I	4(4-0)	60	LET221
LET229	Conversação em Língua Francesa II	4(4-0)	60	LET221

Currículo do Curso de Secretariado Executivo Trilíngue

Disciplinas Optativas Código	Nome	Carga Horária Cr(T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
	Disciplinas Optativas - Continuação			
LET284	Cultura Brasileira - Literatura e Identidade Nacional	4(4-0)	60	
LET290	LIBRAS Língua Brasileira de Sinais	3(1-2)	45	
LET310	Língua Inglesa V	4(4-0)	60	LET211
LET311	Língua Inglesa VI	4(4-0)	60	LET310
LET317	Leitura e Produção de Textos em Língua Inglesa	4(4-0)	60	LET211
LET320	Língua Francesa V	4(4-0)	60	LET221
LET321	Língua Francesa VI	4(4-0)	60	LET320
LET410	Conversação Inglesa I	4(4-0)	60	LET211
LET411	Conversação Inglesa II	4(4-0)	60	LET211
LET412	Língua Inglesa VII	4(4-0)	60	LET311
LET413	Língua Inglesa VIII	4(4-0)	60	LET412
LET420	Língua Francesa VII	4(4-0)	60	LET321
LET421	Língua Francesa VIII	4(4-0)	60	LET420
LET438	Gêneros Discursivos	4(4-0)	60	
LET485	Tópicos Especiais em Lingüística	4(4-0)	60	
NUT493	Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania	4(4-0)	60	
SEC104	Informática Aplicada ao Secretariado Executivo	4(2-2)	60	
SEC131	Marketing Pessoal	2(2-0)	30	
SEC480	Tópicos Especiais em Secretariado Executivo I	1(1-0)	15	
SEC481	Tópicos Especiais em Secretariado Executivo II	2(2-0)	30	
SEC482	Tópicos Especiais em Secretariado Executivo III	3(3-0)	45	
SEC483	Tópicos Especiais em Secretariado Executivo IV	4(4-0)	60	
SEC497	Atividades Complementares	4(0-4)	60	

C) Questionário aplicado aos estudantes

Caro participante da pesquisa:

Este material de coleta de dados faz parte da pesquisa intitulada **"A avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira no contexto de formação profissional: sentidos e significados atribuídos por estudantes universitários e por profissionais da área de secretariado executivo"**, realizada em meu Doutorado no Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo.

Desde já agradeço a sua colaboração neste estudo, que tem como objetivo investigar os sentidos e os significados da avaliação da aprendizagem atribuídos por estudantes universitários de francês língua estrangeira da graduação em secretariado executivo e por profissionais de secretariado já atuantes no mercado de trabalho em empresas francófonas a partir da identificação, compreensão e análise de suas representações sociais.

Emili Barcellos Martins Santos

Caso julgue necessário, utilize o verso da folha para as respostas

A) Identificação

Nome:_____Sujeito de Pesquisa nº:_____

B) Avaliação de aprendizagem

1. Quais as 5 palavras que vêm a sua mente após a leitura da palavra "avaliação"?

2. Numere as 5 palavras elencadas na questão anterior, atribuindo 5 àquela que, em sua opinião, seja mais representativa do termo "avaliação" e, o número 1 àquela menos representativa.

3. Qual(is) a(s) melhor(es) forma(s) de avaliação que você já vivenciou como aluno(a) da graduação em secretariado? Como ela(s) aconteceu(ram)?

4. Qual(is) a(s) pior(es) forma(s) de avaliação que você já vivenciou como aluno(a) da graduação em secretariado? Como ela(s) aconteceu(ram)?

5. Para você, quais são as características de uma boa avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE)? Justifique sua resposta.

6. Em sua opinião, qual o papel da avaliação de aprendizagem de FLE na formação universitária em secretariado executivo?

7. Qual o papel do professor e do aluno na avaliação de aprendizagem de FLE?

8. Em quais situações ou momentos você acredita que uma avaliação de FLE deve ser realizada?

9. Em sua opinião, qual(is) a(s) melhor(es) forma(s) de avaliar a aprendizagem do aluno em FLE?

10. O que você geralmente faz com as informações obtidas nas avaliações de FLE?

11. Você acredita que a avaliação de aprendizagem de FLE realizada em contexto universitário deve diferenciar-se daquela realizada em escolas de idiomas? Justifique sua resposta.

12. Você costuma se autoavaliar em relação à sua aprendizagem de FLE?

C) Caracterização do sujeito de pesquisa

13. Idade: ( ) 18 a 20 anos
( ) 21 a 23 anos
( ) Acima de 23 anos

10) Sexo: ( ) Masculino
( ) Feminino

D) Formação

14. Você possui algum diploma universitário anterior à sua Graduação em Secretariado Executivo?

( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo, indique o curso, a universidade e o ano de conclusão:

E) Sobre a Graduação em Secretariado Executivo

15. Quais foram as suas motivações para a escolha do curso universitário em Secretariado Executivo?

16. Por que você escolheu a UFV para cursar esta graduação?

( ) Renome da Universidade
( ) Qualidade do curso de Graduação em Turismo da UFJF
( ) Proximidade da residência com a instituição
( ) Outro(s) motivo(s). Qual(is)?

17. Em relação à escolha da Graduação em secretariado executivo, você está neste momento:

( ) Totalmente satisfeito
( ) Satisfeito
( ) Insatisfeito
( ) Totalmente insatisfeito

Justifique sua resposta:

F) Estágios e experiências profissionais na área de Secretariado

18. Você estagiou ou está atualmente estagiando?
( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo, cite os locais, as áreas de realização e a duração do(s) estágio(s):

19. Você tem experiência profissional na área de secretariado? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo, cite os locais, as áreas de realização e a duração da(s) experiência(s) profissionail(s):

G – Projetos acadêmicos e profissionais

20. O que você pretende fazer após a conclusão deste curso universitário?

H) Aprendizagem de línguas estrangeiras

21. Entre a(s) língua(s) que você estudou/estuda, como você classifica o seu nível de desempenho?

Língua A: _____

- Leitura – ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente
- Compreensão Oral - ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente
- Expressão Escrita - ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente
- Expressão Oral - ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente

Língua B: _____

- Leitura – ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente
- Compreensão Oral - ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente
- Expressão Escrita - ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente
- Expressão Oral - ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente

Língua C: _____

- Leitura – ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente
- Compreensão Oral - ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente
- Expressão Escrita - ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente
- Expressão Oral - ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insuficiente

Outra(s) língua(s): Favor utilizar o verso desta folha

22. Você já havia estudado francês antes de matricular-se neste curso?
( ) Não
( ) Sim – Por quanto tempo? _____
Em que instituição(ções) de ensino estudou? _____

23. Você possui algum diploma em língua estrangeira, tais como o Toefl, Dele, Delf? Em caso afirmativo, especifique qual(is) e o(s) ano(s) de obtenção.

24. Para você, é importante possuir esses diplomas? Justifique sua resposta.

25. Você se sente hoje preparado para utilizar a(s) língua(s) estrangeira(s) estudada(s) em sua área de atuação profissional? Justifique sua resposta:

Língua A: _____

Língua B: _____

Língua C: _____

Outra(s) língua(s): Favor utilizar o verso desta folha

D) Termo de consentimento livre e esclarecido

Nome do participante: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Telefone: (_____) _____ e-mail: _____

Login no skype: _____

Nome da pesquisadora principal: Profª. Ms. Emili Barcellos Martins Santos

Nomes da orientadora: Profª. Drª. Tokiko Ishihara

Instituição: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo

Título provisório do projeto de pesquisa de Doutorado: A avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira no contexto de formação profissional: sentidos e significados atribuídos por estudantes universitários e por profissionais da área de secretariado executivo

1) ***Propósito da pesquisa*:**

   Investigar os sentidos e os significados da avaliação da aprendizagem atribuídos por estudantes universitários de francês língua estrangeira da graduação em secretariado executivo e por profissionais de secretariado já atuantes no mercado de trabalho em empresas francófonas a partir da identificação, compreensão e análise de suas representações sociais.

2) ***Procedimentos*:**

   Sua participação nesta pesquisa ocorrerá em duas etapas: Primeiramente, você preencherá um questionário e, em seguida, será realizada uma entrevista pessoalmente ou via skype.

3) ***Riscos e desconfortos*:**

   Nenhum

4) ***Benefícios*:**

   Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que neste estudo sejam levantados importantes questionamentos sobre a avaliação de aprendizagem na formação do profissional de secretariado executivo.

5) ***Direitos dos participantes*:**

Você pode se retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e ter direito de acesso a todos os materiais coletados em qualquer etapa do estudo, bem como ter esclarecidas eventuais dúvidas sobre os métodos e os objetivos da pesquisa. Se você tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita, entre em contato a qualquer momento com a pesquisadora Profª. Ms. Emili Barcellos Martins Santos através do e-mail emilimartins@yahoo.com.br ou do telefone (32) 9108-6764.

6) ***Compensação financeira*:**

Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à sua participação nesta pesquisa.

7) ***Confidencialidade:***

Os resultados desta pesquisa:

a) servirão para elaboração e defesa de tese de Doutorado;
b) poderão ser publicados em revistas e jornais especializados ou não, bem como em sites profissionais;
c) poderão ser apresentados em congressos acadêmicos e profissionais;

sem que sua identidade seja revelada.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa, bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Viçosa, _____ de novembro de 2014.

_____

Assinatura do participante

_____

Assinatura da pesquisadora

E) Questionário aplicado aos profissionais

Questionário - profissionais de secretariado e áreas afins

Caro participante da pesquisa:

Este material de coleta de dados faz parte da pesquisa intitulada "A avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira: sentidos e significados atribuídos por estudantes universitários e por profissionais da área de secretariado executivo", realizada em meu curso de Doutorado no Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo.

Desde já agradeço a sua colaboração neste estudo, que tem como objetivo investigar os sentidos e os significados da avaliação da aprendizagem de francês língua estrangeira atribuídos por estudantes universitários da graduação em secretariado executivo e por profissionais de secretariado e áreas afins, a partir da identificação, compreensão e análise de suas representações sociais.

Solicito que você leia o termo de consentimento abaixo antes de iniciar o preenchimento do questionário. Muito obrigada!

Emili Barcellos Martins Santos
emilimartins@yahoo.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisadora principal: Profª. Ms. Emili Barcellos Martins Santos

Nome da orientadora: Profª. Drª. Tokiko Ishihara

Instituição: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo

Título provisório do projeto de pesquisa de Doutorado: A avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira: sentidos e significados atribuídos por estudantes universitários e por profissionais da área de secretariado executivo

1) Propósito da pesquisa: Investigar os sentidos e os significados da avaliação da aprendizagem de francês língua estrangeira atribuídos por estudantes universitários da graduação em secretariado executivo e por profissionais de secretariado e áreas afins já atuantes no mercado de trabalho a partir da identificação, compreensão e análise de suas representações sociais.
2) Riscos e desconfortos: Nenhum
3) Benefícios: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que neste estudo sejam levantados importantes questionamentos sobre a avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira na formação do profissional de secretariado executivo.
4) Direitos dos participantes: Você pode se retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e ter direito de acesso a todos os materiais coletados em qualquer etapa do estudo, bem como ter esclarecidas eventuais dúvidas sobre os métodos e os objetivos da pesquisa. Se você tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita, entre em contato a qualquer momento com a pesquisadora Profª. Ms. Emili Barcellos Martins Santos através do e-mail emilimartins@yahoo.com.br ou do telefone (32) 9108-6764.
5) Compensação financeira: Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à sua participação nesta pesquisa.
6) Confidencialidade: Os resultados desta pesquisa: a) servirão para elaboração e defesa de tese de Doutorado; b) poderão ser publicados em revistas e jornais especializados ou não, bem como em sites profissionais; c) poderão ser apresentados em congressos acadêmicos e profissionais; SEM QUE SUA IDENTIDADE SEJA REVELADA.

Você concorda em participar desta pesquisa?

- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo

1) Quais as 5 palavras que vêm a sua mente após a leitura da palavra "avaliação"? Atribua 5 àquela que seja mais representativa e 1 àquela menos representativa.

2) Idade

- ◯ 20 a 30 anos
- ◯ 31 a 40 anos
- ◯ 41 a 50 anos
- ◯ 51 a 60 anos
- ◯ acima de 60 anos

3) Sexo

- ◯ Masculino
- ◯ Feminino

4) Estado de residência

5) Qual o seu grau de instrução?

- ☐ Pós-graduação
- ☐ Graduação
- ☐ Ensino médio

Favor especificar o(s) curso(s), a(s) universidade(s) e o(s) ano(s) de conclusão

6) Qual(is) a(s) melhor(es) forma(s) de avaliação que você já vivenciou como aluno(a) universitário? Como ela(s) aconteceu(ram)?

7) Qual(is) a(s) pior(es) forma(s) de avaliação que você já vivenciou como aluno(a) universitário? Como ela(s) aconteceu(ram)?

8) Quais foram as suas motivações para a aprendizagem da língua francesa?

- ☐ Interesse pessoal pelo idioma
- ☐ Oferecimento de disciplinas de língua francesa na matriz curricular do curso universitário
- ☐ Necessidade profissional
- ☐ Outro(s) motivo(s)

Qual(is)?

Justifique sua(s) escolha(s) se julgar necessário.

9) Você estuda/estudou francês há/durante quanto tempo? Em que instituição(ções) de ensino?

10) Com qual frequência você utiliza a língua francesa no ambiente de trabalho?

- ○ Diariamente
- ○ De uma a quatro a vezes por semana
- ○ Esporadicamente

Favor especificar a frequência:

Se julgar necessário, comente sua resposta.

11) Quais são as cinco principais tarefas que você exerce nas quais é necessário o uso da língua francesa?

12) Para você, quais são as características de uma boa avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE)? Justifique sua resposta.

13) Em sua opinião, qual o papel da avaliação de aprendizagem de FLE na formação universitária em secretariado executivo?

14) Qual o papel do professor e do aluno na avaliação de aprendizagem de FLE?

15) Em quais situações ou momentos você acredita que uma avaliação de FLE deve ser realizada?

16) Em sua opinião, qual(is) a(s) melhor(es) forma(s) de avaliar a aprendizagem do aluno em FLE?

17) Você acredita que a avaliação de aprendizagem de FLE realizada em contexto universitário deve diferenciar-se daquela realizada em escola de idiomas? Justifique sua resposta.

18) Você costuma se autoavaliar em relação a sua aprendizagem de FLE?

19) Qual o seu cargo atual?

20) Há quanto tempo você atua nesta área?

21) Quais as suas motivações para atuar na área?

22) A empresa em que você trabalha é:

- ◯ Nacional
- ◯ Multinacional

No caso de ser uma empresa multinacional, qual a nacionalidade?

- ◯ Pública
- ◯ Privada
- ◯ Terceiro Setor

23) Qual o porte da empresa onde você trabalha?

- ◯ Micro porte (Indústria: De 0 a 19 empregados – Comércio e Serviços: De 0 a 9 empregados)
- ◯ Pequeno porte (Indústria: De 20 a 99 empregados – Comércio e Serviços: De 10 a 49 empregados)
- ◯ Médio porte (Indústria: De 100 a 499 empregados – Comércio e Serviços: De 50 a 99 empregados)
- ◯ Grande porte (Indústria: Acima de 499 empregados – Comércio e Serviços: Acima de 99 empregados)

24) De que maneira(s) as avaliações de aprendizagem de francês língua estrangeira anteriores ao seu ingresso no mercado de trabalho contribuíram para o exercício da sua profissão?

25) A sua opinião acerca da avaliação de aprendizagem mudou após sua inserção no mercado de trabalho? Justifique sua resposta.

26) Você possui algum diploma em língua estrangeira, tais como o Toefl, Dele, Delf? Em caso afirmativo, especifique qual(is) e o(s) ano(s) de obtenção.

27) Para você, é importante possuir esses diplomas? Justifique sua resposta.

28) Entre a(s) língua(s) que você estudou/estuda, como você classifica o seu nível de desempenho?

Língua A

Leitura

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

Compreensão Oral

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

Expressão Escrita

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

Expressão Oral

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

Língua B

Leitura

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

Compreensão Oral

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

Expressão Escrita

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

Expressão Oral

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

Língua C

Leitura

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

Compreensão Oral

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

Expressão Escrita

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

Expressão Oral

- ◯ Excelente
- ◯ Boa
- ◯ Razoável
- ◯ Insuficiente

E-mail:

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Powered by Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

F) Tabela de correspondências entre os níveis, as certificações e os testes de FLE

Tabela de correspondência entre os níveis, as certificações e os testes de FLE

Conseil de l'Europe	ALTE	DELF DALF	Diplômes universitaires	Alliance française	CCIP	TCF		TEF
A1 Introductif ou découverte	Break-through	DELF A1				Niveau 1: élémentaire (100 à 199 points)	Élémentaire	0 → 68
								69 → 203 Niveau 1
A2 Intermédiaire ou de survie	1	DELF A2		Certificat d'études de français pratique 1 (CEFP1)		Niveau 2: élémentaire avancé (200 à 299)		204 → 360 Niveau 2
B1 Niveau seuil	2	DELF B1	Certificat pratique de langue française (CPLF)	Certificat d'études de français pratique 2 (CEFP2)	Certificat de français professionnel (CFP)	Niveau 3: intermédiaire (300 à 399)	Intermédiaire	361 → 540 Niveau 3
B2 Avancé ou indépendant	3	DELF B2	Diplôme d'études françaises (DEF)	Diplôme de langue (DL)	Certificat de français du secrétariat (CFS) Certificat du français du tourisme et de l'hôtellerie (CFTH) Certificat de français scientifique et technique (CFST) Certificat de français juridique (CFJ) Diplôme de français des affaires 1 (DFA1)	Niveau 4 intermédiaire avance (400 à 499)		541 → 698 Niveau 4
C1 Autonome	4	DALF C1	Diplôme supérieur d'études françaises (DSEF)	Diplôme supérieur de langue et culture françaises (DSLCF)	Diplôme de français des affaires 2 (DFA2)	Niveau 5: supérieur (500 à 599)	Supérieur	699 → 833 Niveau 5
C2 Maîtrise	5	DALF C2	Diplôme avancé d'études francaises (DAEF)	Diplôme de hautes études françaises (DHEF)	Diplôme approfondi de français des affaires (DAFA)	Niveau 6: supérieur avancé (600 à 699)		834 → 900 Niveau 6

Fonte: Cuq e Gruca (2005, p. 251)