



A ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA A ESTUDANTES DO 7º ANO DE MUNICÍPIO FRONTEIRIÇO DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL



THE DEVELOPMENT OF A DIAGNOSTIC INSTRUMENT FOR THE TEACHING OF THE SPANISH LANGUAGE TO STUDENTS IN THE 7TH GRADE OF THE BORDER MUNICIPALITY OF THE INTERIOR OF RIO GRANDE DO SUL

Calebe Veiga Dias RODRIGUES
Universidade Federal do Pampa, Brasil

Alecsânder Mota GONÇALVES
Universidade Federal do Pampa, Brasil

Eduardo de Oliveira DUTRA
Universidade Federal do Pampa, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES

RECEBIDO EM 29/10/2022 • APROVADO EM 19/04/2023

DOI: <https://doi.org/10.47295./mgren.v12i1.469>

Este estudo corresponde a uma proposta de um instrumento diagnóstico, mais precisamente, um questionário diagnóstico, elaborado no Núcleo de Espanhol do Programa de Residência Pedagógica da CAPES, vinculado à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Esse Instrumento foi aplicado a estudantes do 7º ano de uma escola estadual no contexto de ensino remoto emergencial. Objetivamos apresentar o processo de elaboração do instrumento referido, analisá-lo e refiná-lo com base na literatura da área. Para a consecução de tais propósitos, recorreremos ao referencial teórico a respeito dos tipos de avaliações utilizadas nas aulas de línguas adicionais (SANTOS, 2015; FERNANDES, 2008; ROSA; RODRIGUES, 2021), em específico a avaliação diagnóstica e seus benefícios (MATOS, 2011; BARBOSA, CUNHA, 2019; ROSA, RODRIGUES, 2021). Ademais, discorreremos sobre a definição de questionário diagnóstico (REES; MELO, 2011; BARBOSA, 2008) e suas diferentes etapas de elaboração (GIL, 2008; COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020). A primeira versão do questionário diagnóstico estava constituída por dez itens, com o objetivo de coletar dados sobre o perfil tecnológico, linguístico e inclusivo dos participantes, bem como informações sobre seus gostos pessoais e suas preferências. A partir do cumprimento de alguns critérios estabelecidos por Coelho, Souza, Albuquerque (2020), em formato de *checklist*, apresentamos a segunda versão do questionário que, por sua vez, sofreu adequações e mudanças em virtude da nossa análise teórica. Após esta etapa, pudemos refletir sobre a importância do aperfeiçoamento do instrumento autoral para professores em formação e suas práticas pedagógicas e investigativas.

Abstract

This study corresponds to a proposal for a diagnostic instrument, more precisely, a diagnostic questionnaire, elaborated at the Spanish Center of the Pedagogical Residency Program of CAPES, at the Federal University of Pampa (UNIPAMPA), and applied to students of the 7th grade of a public school in the context of emergency remote teaching. This article aims to present and analyze the diagnostic instrument used, and reorganize it based on the literature in the area. For this, our theoretical framework covers the types of assessments used in additional language classes (SANTOS, 2015; FERNANDES, 2008; ROSA; RODRIGUES, 2021), specifically the diagnostic assessment and its benefits (MATOS, 2011; BARBOSA, CUNHA, 2019; ROSA, RODRIGUES, 2021). Furthermore, we discuss the definition of a diagnostic questionnaire (REES; MELO, 2011; BARBOSA, 2008) and its different stages of elaboration, namely: planning, development and evaluation (GIL, 2008; COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020). The first version of the diagnostic questionnaire consisted of ten items, with the objective of collecting data on the technological, linguistic and inclusive profile of the participants, as well as their personal tastes and preferences. From the fulfillment of some criteria established by Coelho, Souza, Albuquerque (2020), in the form of a checklist, we present the second version of the questionnaire which, in turn, underwent adjustments and changes due to our theoretical analysis. After this stage, we can reflect on the importance of improving the authorial instrument for teachers in training and their pedagogical and investigative practices.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Residência pedagógica. Língua espanhola. Instrumento diagnóstico. Questionário.

Keywords: Pedagogical residency. Spanish language. Diagnostic instrument. Questionnaire.

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (doravante PRP), articulado e ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), integra a Política Nacional de Formação de Professores, cuja finalidade é a promoção da experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola (BRASIL, 2021). Ademais, esse programa propõe a estreita articulação entre as Instituições de Ensino Superior e as redes de ensino que receberão os professores em formação inicial. Na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o PRP articulou as suas propostas em seis subprojetos¹ distribuídos em sete municípios² do Rio Grande do Sul. O Núcleo de Espanhol teve suas atividades centradas na cidade de Bagé, no interior do Rio Grande do Sul (RS), e contemplou três escolas públicas, das quais duas estão localizadas no próprio município sede da universidade e outra situada em Candiota.

As ações realizadas no PRP corresponderam a reuniões quinzenais e formações teóricas, que puderam auxiliar os residentes, para exemplificar, na elaboração de planos de aula e de materiais didáticos. Também os encontros formativos fomentaram a criação de um espaço de partilha de experiências por parte dos residentes e dos preceptores. Além disso, os residentes realizaram suas práticas educacionais sob orientação do coordenador de área e do preceptor de sua respectiva escola, cumprindo a carga horária estabelecida pelo programa. Em virtude da pandemia por COVID-19³, todas as ações realizadas no Núcleo de Espanhol, mencionadas anteriormente, ocorreram no formato virtual, por meio de plataformas online, tais como o *Google Meet* e *Google Classroom*. Logo, com base nas orientações da instituição de ensino em que os residentes deste estudo estavam inseridos, houve trabalho em um regime de aulas híbridas, ou seja, com momentos (as)síncronos.

A fim de desenvolvermos material significativo para os alunos do 7º ano de ensino fundamental, em um período atípico, com vistas ao engajamento, desenvolvimento pessoal e cognitivo dos discentes, tivemos de buscar soluções que nos auxiliassem durante nossas práticas pedagógicas. Neste sentido, ressaltamos a importância do professor-pesquisador, uma vez que, segundo Silva Júnior (2019), este tipo de profissional busca cada vez mais por subsídios para o desenvolvimento de práticas efetivas na formação de sujeitos conscientes de seus papéis na sociedade. Desde uma perspectiva reflexiva, Maron (2014) destaca que o

¹ Subprojeto Multidisciplinar Ciências Biologia, Física, Química e Matemática Biologia, Ciências, Física, Matemática, Química, Subprojeto Arte, Subprojeto Língua Espanhola e Língua Inglesa, Subprojeto Educação Física, Subprojeto Multidisciplinar Geografia e História e Subprojeto Língua Portuguesa

² Bagé, Dom Pedrito, Uruguaiana, São Borja, Caçapava do Sul e São Gabriel, Candiota e Aceguá.

³ A circulação mundial do vírus COVID-19 é caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde no ano de 2020. Com isso, o isolamento social foi decretado como uma forma de enfrentar a pandemia e, assim, “a rotina de ir ao trabalho, às instituições de ensino e aos locais públicos foi substituída pela permanência em casa” (SILVA *et al.*, 2020).

professor-pesquisador é o profissional que está sempre em busca de soluções para as dificuldades e desafios encontrados em seu contexto pedagógico, através da utilização de recursos teórico-práticos e metodologias que permitam a investigação da realidade tornando, assim, possível a produção de conhecimentos.

Sob as perspectivas investigativa e pedagógica, utilizamos uma ferramenta digital (*Google Forms*) para efetuar a coleta de dados e, a partir da qual, analisamos o perfil da turma e identificamos as habilidades, dificuldades e facilidades do público-alvo. Para isso, o diagnóstico foi uma ferramenta fundamental para a criação dos planos de aula, pois, segundo Novaes (1968), este instrumento pode servir para detectar problemas e dificuldades dos discentes, e, então, identificar maneiras de solucioná-los. Desse modo, a avaliação diagnóstica, no contexto educacional, vem sendo utilizada como uma forma de coleta de informações distintas sobre os aprendizes em um momento anterior à prática pedagógica (BARBOSA; CUNHA, 2019).

Portanto, neste artigo, apresentamos uma proposta de avaliação diagnóstica, elaborada no PRP, integrado ao Núcleo de Espanhol, da UNIPAMPA, no município de Bagé-RS, que abrangeu aspectos tecnológicos, linguísticos e pessoais relacionados ao contexto de ensino foco e ao público-alvo. Esse instrumento foi destinado a estudantes do 7º ano de uma escola pública no ambiente remoto emergencial (doravante ERE). Contudo, cabe destacarmos que o questionário diagnóstico proposto foi originado a partir do cumprimento de três etapas, a saber: proposição, análise e refinamento. Nessa linha, neste estudo, objetivamos apresentar o instrumento diagnóstico em sua primeira versão e indicar suas etapas de análise e refinamento a ponto de mostrarmos a versão final do questionário diagnóstico que administramos no PRP.

Para fins de organização do artigo, após a introdução, expomos alguns pressupostos teórico-metodológicos sobre o papel da avaliação e suas tipologias, em especial a avaliação diagnóstica e os instrumentos utilizados, com foco no questionário. Em seguida, na seção metodologia, tratamos da descrição e análise do questionário diagnóstico gerado e sua reconfiguração. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Revisão da Literatura: a avaliação na sala de aula de línguas adicionais

A avaliação é abordada por Santos (2005) como uma ação inerente à profissão do professor, considerando que essa seja uma atividade comum no dia a dia deste profissional. Com os avanços metodológicos no ensino de línguas, é necessário que o docente se instrumentalize para realizar a avaliação segundo a metodologia adotada em suas aulas ou no material didático utilizado (SANTOS, 2005).

É importante que o professor compreenda a avaliação como uma das partes presentes em seu planejamento de ensino, e não como uma ação à parte (SANTOS, 2015). Além disso, de acordo com Fernandes (2008), a avaliação não precisa ocorrer apenas em momentos finais, mas sim ser parte integrante dos variados processos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, cabe ao docente a seleção dos diferentes tipos de avaliação para as diferentes etapas de sua prática docente.

Rosa e Rodrigues (2021) afirmam que a avaliação de aprendizagem pode ser classificada por sua função e dividida em três categorias, a saber: (1) formativa, (2) somativa e (3) diagnóstica. Essa última, para fins de recorte e pelo fato de ser o tema central deste artigo, a abordaremos de maneira mais ampla. No que tange à primeira categoria, a avaliação formativa está centrada no processo de aprendizagem, ou seja, o docente volta os olhares para o desenvolvimento processual dos estudantes, analisando os erros e acertos dos alunos com atenção, e, assim, auxiliando-os na superação dos possíveis obstáculos de aprendizagem (ROSA; RODRIGUES, 2021).

Em relação à segunda modalidade, a avaliação somativa possui um caráter educacional mais tradicional e é geralmente realizada ao final de um período pré-estabelecido pelo professor ou por sua instituição de ensino. Essa categoria de avaliação objetiva a comprovação da aprendizagem, a classificação dos alunos e, ainda, a promoção dos discentes de um nível/ano para o outro (ROSA; RODRIGUES, 2021).

No tocante à terceira categoria, a avaliação diagnóstica pode ser considerada como uma “sondagem” sobre as características do estudante, como, por exemplo, informações sobre sua aprendizagem e seus conhecimentos prévios, e, assim, permite ao professor notar diferenças de aprendizagem entre seus alunos (ROSA, RODRIGUES, 2021; BARBOSA, CUNHA, 2019).

Quanto aos seus benefícios, esta categoria de avaliação proporciona ao docente a coleta de informações necessárias para adequar seu ensino e suas escolhas metodológicas à realidade dos alunos, e, dessa forma, perceber as diferenças do nível de aprendizagem de seus estudantes e agrupá-los de acordo com seus conhecimentos (MATOS, 2011; BARBOSA, CUNHA, 2019; ROSA, RODRIGUES, 2021). Ademais, em uma sala de aula de línguas adicionais, este nivelamento pode ocorrer em virtude dos conhecimentos linguísticos dos alunos e sua proficiência na língua meta (ROSA; RODRIGUES, 2021).

Barbosa e Cunha (2019) apontam que, além de benefícios para o professor, o ato do diagnóstico pode ajudar ao aluno a ter clareza sobre seus domínios e suas limitações na língua-alvo, o que pode ser importante para que este se aproprie de novos recursos linguísticos, de modo a superar estas dificuldades. Desse modo, o docente pode coletar informações sobre as preferências, expectativas e a importância que os estudantes atribuem para a língua adicional e, desse modo, buscar atender os anseios de seus estudantes, o que pode servir como uma forma de motivação em sala de aula (MATOS, 2011).

Por conseguinte, a partir da aplicação de uma atividade diagnóstica, geralmente realizada no início do ano ou período letivo, o professor pode definir um ponto de partida de seu componente curricular e adequar sua proposta às características dos alunos, seus conhecimentos prévios, linguísticos e seus tipos de aprendizagem, e, assim, ajustar seu planejamento em concordância com as possibilidades/necessidades de aprendizagem de seus estudantes (MATOS, 2011).

Em síntese, a avaliação está presente no dia a dia do professor e pode ser dividida em três categorias, a saber: formativa, somativa e diagnóstica. A primeira foca no processo de aprendizagem dos alunos. A segunda envolve a comprovação dos conhecimentos dos estudantes, com objetivo de promover ou classificá-los. A terceira corresponde à avaliação diagnóstica, que serve como base para o

planejamento das ações docentes, pois proporciona informações ao professor que podem auxiliá-lo em sua prática pedagógica. Para o docente, essa avaliação pode ajudá-lo a adequar suas escolhas metodológicas ao perfil dos discentes. Para os alunos, este momento de diagnóstico pode proporcionar clareza sobre suas facilidades e limitações no processo de aprendizagem.

A seguir, apresentamos os principais instrumentos utilizados para realizar a avaliação diagnóstica em sala de aula e, em seguida, enfocaremos no questionário, por ser o tema central deste artigo.

Instrumentos de avaliação diagnóstica e o questionário

Conforme expusemos anteriormente, a avaliação diagnóstica pode ser definida como uma “sondagem” sobre o perfil discente, o que permite ao professor (re)pensar sua prática e sua proposta pedagógica. Para isso, o pesquisador necessita utilizar um instrumento avaliativo que confira a característica diagnóstica (BRASIL, 2006). Matos (2011) aponta que a avaliação dessa natureza pode ser realizada através de um exercício, trabalho, uma atividade em grupo, um questionário, entre outros. Nesta investigação, delimitamos nossa análise teórica ao questionário diagnóstico, por se tratar do instrumento que utilizamos no PRP do Núcleo de Espanhol da UNIPAMPA, com vistas ao planejamento pedagógico por parte dos residentes.

De acordo com Rees e Mello (2011), o questionário é, talvez, o instrumento mais utilizado para a coleta de dados acerca do perfil dos participantes. De acordo com alguns autores (GIL, 2008; REES, MELO, 2011; BARBOSA, 2008), o questionário pode ser definido com uma técnica investigativa, composta por um conjunto de questões que permitem a coleta de informações diversas sobre os participantes, como, exemplo, hábitos, interesses, opiniões, experiências, expectativas, temores, dificuldades, entre outras. Em virtude disso, de acordo com os autores supracitados, a aplicação desse instrumento mostra-se muito útil na primeira etapa da pesquisa, principalmente pela possibilidade de ser realizado individualmente ou em grupo, à distância ou presencialmente, além de poder ser utilizado de maneira conjunta com outro(s) instrumento(s), tais como as anotações de campo, entrevistas, gravações, entre outros.

A construção de um questionário eficaz deriva de um processo de aperfeiçoamento do instrumento, através de revisões e análise de seus componentes (CHAGAS, 2000). Existem três etapas correspondentes ao processo de elaboração de um questionário, a saber: planejamento, desenvolvimento e avaliação (COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020).

A primeira etapa corresponde à determinação dos métodos de obtenção de dados e às informações necessárias à coleta, levando em consideração os objetivos de pesquisa. Além disso, os autores supramencionados apontam a importância da clareza quanto aos componentes da investigação, possibilitando, assim, a determinação e elaboração de questões fundamentais para a investigação.

No tocante à segunda etapa, o desenvolvimento de um questionário contempla a elaboração das perguntas. Para isso, é necessário que o pesquisador entenda que as perguntas são a essência do questionário (COELHO; SOUZA;

ALBUQUERQUE, 2020), as quais podem ser divididas em duas categorias, a saber: perguntas fechadas e abertas (REES; MELLO, 2011).

No primeiro tipo, a resposta fica a critério do participante, ou seja, ele decidirá o que e como responder (REES; MELLO, 2011). Quando esta modalidade de pergunta é utilizada como o primeiro item do questionário, pode gerar um *insight* ao respondente. Isso pode ser útil na interpretação das perguntas seguintes (CHAGAS, 2000). Além disso, essa categoria de pergunta tende a fornecer dados textuais, que podem ser apresentados em quadro e analisados a partir da análise do discurso ou da análise de conteúdo⁴ (COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020).

Por outro lado, nas perguntas fechadas, as possíveis respostas são oferecidas pelo próprio questionário, e, por esse motivo, restringem as opções dos participantes (REES; MELLO, 2011). Para elaborar itens desta natureza, conforme Chagas (2000), as alternativas devem ser exclusivas, no sentido de que todas as respostas possíveis sejam elencadas de modo que cada alternativa seja incompatível com as demais. Dependendo da pergunta, é possível utilizar duas alternativas extremas, como nos casos de “nunca” e “sempre” ou “muito boa” “muito má”, e outras categorias intermediárias organizadas de modo contínuo (GIL, 2008). Essa categoria de pergunta poderá fornecer dados numéricos, que podem ser apresentados por meio de tabelas ou gráficos (COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020).

Ademais, é possível combinar essas duas modalidades em um só item do questionário, proporcionando uma pergunta fechada com possibilidade de uma resposta justificada (REES; MELLO, 2011). Para fins ilustrativos, apresentamos o Quadro 1 com exemplos de tipos de perguntas de um questionário.

Tipos de pergunta	Exemplos
Pergunta aberta	1. Qual é a sua idade? _____
Pergunta Fechada	2. Há quantos anos você estuda inglês? a. 0 a 3 anos b. 4 a 6 anos c. 7 a 10 anos d. Mais do que 10 anos
	3. A política salarial de sua empresa é: () Muito boa () Boa () Regular () Má () Muito má
Pergunta mista	Por quantas horas semanais você estuda inglês? a. 0-1 hora b. 2-3 horas c. 4-5 horas d. Mais que 5 horas Explique sua resposta: _____

Quadro 1 – Tipologia de perguntas de um questionário

Fonte: Autores adaptado de Rees e Mello (2011) e Gil (2008).

⁴ Para Carlomagno e Rocha (2019, p. 175), a análise de conteúdo é uma metodologia que “se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos”.

Além da escolha da categoria da pergunta (abertas, fechadas ou mistas), Gil (2008) aponta ser conveniente que o pesquisador que está desenvolvendo um questionário atente-se para o tipo de conteúdo que cada uma das questões pode apresentar. O autor dá exemplos de oito categorias a partir das quais é possível classificar as perguntas de acordo com seu conteúdo, tais como: questões sobre fatos (sexo, idade, naturalidade, etc.), atitudes e crenças (opiniões políticas, atitudes em relação ao trabalho ou atividades de lazer, etc.), comportamentos (condutas/práticas passadas ou atuais), sentimentos (medo, desconfiança, desprezo, simpatia, admiração, etc.) e padrões de ação (opinião sobre algum comportamento provável em alguma situação específica). Há ainda questões referentes a razões conscientes de crenças, sentimentos, comportamentos ou orientações, que têm por finalidade descobrir os “porquês” de determinada ação, opinião ou atitude (GIL, 2008).

Ainda na segunda etapa da elaboração de um questionário, o desenvolvimento, Coelho, Souza e Albuquerque (2020), a partir da literatura da área, desenvolveram alguns critérios para a criação de perguntas presentes no questionário. A seguir, apresentamos o Quadro 2, na forma de *checklist*, os critérios de elaboração de perguntas.

Quesito	Critério	Checklist
Unicidade	A pergunta/item deve possibilitar uma única interpretação.	()
Objetividade	A pergunta/item deve ser clara e precisa.	()
Simplicidade	A pergunta/item deve expressar uma única ideia de cada vez.	()
Clareza	A pergunta/item deve ser inteligível até para o estrato mais baixo da população meta.	()
Relevância	A pergunta/item deve ser consistente com a proposta da pesquisa.	()
Precisão	A pergunta/item deve ser precisa e distinta das demais perguntas/itens que cobrem o mesmo objetivo.	()
Variedade	A pergunta/item deve variar a linguagem, pois o uso dos mesmos termos em todas as perguntas/itens confunde as frases e dificulta a compreensão.	()
Modalidade	A pergunta/item deve evitar a utilização de expressões que denotem extremismos.	()
Tipicidade	A pergunta/item deve utilizar expressões e frases condizentes com o atributo avaliado.	()
Credibilidade	A pergunta/item deve ser elaborada de forma que não pareça ridícula, despropositada ou infantil.	()

Quadro 2 – Critérios para o desenvolvimento e escrita de perguntas/itens

Fonte: Coelho, Souza e Albuquerque (2020) adaptado de Pasquali (2010) e Gil (2011).

Conforme o exposto no Quadro 2, o desenvolvimento de perguntas em um questionário pode ser realizado levando em consideração diferentes quesitos (unicidade, objetividade, simplicidade, entre outros) que, por sua vez, correspondem a um determinado critério. Cabe ressaltar que esses critérios também podem ser utilizados na próxima etapa, a avaliação, que trataremos a seguir.

A última etapa correspondente à elaboração de um questionário diz respeito a sua avaliação. Coelho, Souza e Albuquerque (2020) apontam que esta etapa é fundamental, pois permite ao pesquisador identificar limitações e pontos a serem melhorados, e, assim, aperfeiçoar a sua proposta. Para Gil (2008), esta etapa pode ser denominada pré-teste, que basicamente envolve a aplicação de um instrumento de maneira preliminar. Para garantir a eficácia do pré-teste, o autor aponta ser necessário que os respondentes selecionados sejam típicos ao contexto do público-alvo ao qual o instrumento está destinado, aceitem dedicar maior tempo para responder ao questionário e, ainda, participarem de uma entrevista com a finalidade de se obterem dados sobre as dificuldades encontradas. Logo, o pré-teste tem por objetivo evidenciar as falhas do questionário e assegurar sua validade e precisão. A primeira corresponde à adequação de o que o questionário se propôs a coletar com as respostas dos participantes. Já a segunda remete à eficiência do questionário em obter dados com o mínimo de erros possíveis (GIL, 2008).

É necessário ressaltar que, conforme os autores mencionados, um bom questionário pode levar anos para ser validado e preciso, e nem sempre terá garantias de que o resultado obtido seja satisfatório. Há ainda a possibilidade de utilização de questionários prontos e previamente validados, porém, quando o pesquisador precisa coletar dados específicos, de acordo com seus objetivos investigativos, ele precisará desenvolver seu próprio instrumento e indicar sua validade (COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020).

Em síntese, o questionário é utilizado para coletar informações sobre o perfil do participante, e pode ser aplicado individualmente ou em grupo, à distância ou presencialmente. O processo de elaboração desse instrumento corresponde a três etapas: planejamento, desenvolvimento e avaliação. A primeira corresponde à determinação dos métodos de coleta. A segunda alude à elaboração dos itens, que podem ser perguntas abertas, fechadas ou mistas. A última etapa envolve a avaliação do instrumento, realizada por meio de um pré-teste, com vistas à indicação de validade e precisão, e, assim, seu aprimoramento.

Contextualização

O instrumento diagnóstico foi elaborado para uma turma de 7º ano no turno da manhã, em uma Escola Estadual na cidade de Candiota⁵, região da campanha do Rio Grande do Sul, Brasil. A turma pesquisada contava com um total de 25 alunos, na faixa etária entre 12 e 15 anos de idade. Alguns alunos desse grupo não possuíam acesso à internet ou o acesso obtido era de baixa qualidade, em termos de velocidade. Um dos grandes desafios enfrentados pelos residentes, durante as aulas remotas, foi, principalmente, em relação à adaptação metodológica necessária para esse novo modelo de aulas. Pouca ou nenhuma era a experiência, por parte dos professores em formação inicial do PRP, com as aulas online. Além disso, destacamos que eles eram conscientes em relação às limitações, habilidades, facilidades, dificuldades e necessidades dos alunos que participaram da pesquisa. Esses aspectos foram fundamentais para a criação do material didático administrado a turma-alvo.

Após reuniões, discussões e debates para a compreensão do ambiente de ensino, ficou evidente a necessidade de um instrumento que permitisse o levantamento e a coleta de informações da turma, a fim de conhecer um pouco mais a respeito do letramento tecnológico, do conhecimento linguístico e de possíveis limitações físicas e/ou cognitivas do público-alvo. Nesse sentido, a utilização de um instrumento diagnóstico foi imprescindível para o estabelecimento do perfil discente, no que tange às dificuldades, facilidades, preferências, percepção de proficiência em espanhol e também características pessoais dos alunos que viriam a ser contextualizadas no planejamento das aulas, servindo como base para a produção dos materiais didáticos.

No que diz respeito aos encaminhamentos metodológicos, quinzenalmente, os professores em formação inicial trabalhavam com aulas síncronas para a realização de atividades em grupo, explicação de conteúdo e esclarecimentos de possíveis dúvidas. Ao final de cada aula síncrona, os discentes recebiam uma atividade que deveria ser realizada até a semana seguinte (momento assíncrono). Caso os alunos precisassem de alguma ajuda para a sua realização ou tivessem qualquer outra dúvida em relação à realização das atividades, deveriam utilizar a plataforma *Google Classroom* para interagir com os professores com o intuito de serem orientados.

O maior desafio, por parte dos residentes, esteve centrado no modo como fazer adaptações procedimentais, seguir mantendo a qualidade de ensino e garantir a atenção dos alunos em aula, sem comprometer a sua produção e seu desenvolvimento pessoal. Para isso, o instrumento pedagógico, de natureza diagnóstica, teve um papel relevante na obtenção de informações úteis, conforme mencionamos anteriormente, para o planejamento das aulas e para o desenvolvimento dos materiais didáticos, que englobaram atividades interativas, indutivas e gamificação.

⁵ De acordo com o último censo do IBGE realizado no ano de 2010, Candiota possui uma população inferior a 9.000 habitantes (IBGE, 2010).

Instrumento diagnóstico: elaboração e estrutura

Todas as etapas do processo de criação do questionário diagnóstico foram realizadas de forma remota, através de ferramentas digitais. Mais especificadamente, foi utilizada a ferramenta digital *Google Forms* para a criação do *layout* e das perguntas, o qual, posteriormente, foi enviado para os alunos, através da plataforma *Google Classroom*, que tiveram de acessá-lo para responder o questionário diagnóstico. Em relação aos discentes que não possuíam acesso à internet, a escola disponibilizou o material impresso, repassando os dados coletados aos residentes, posterior ao recebimento das respostas, via versão impressa. Cabe destacar que, ao longo desse processo, houve cooperação ativa dos preceptores e orientadores responsáveis pelo Núcleo de Espanhol, que orientaram e instrumentalizaram teoricamente os residentes do PRP.

Além disso, por meio do questionário diagnóstico, avaliamos possíveis dificuldades de acesso à internet por parte dos discentes, seu nível de conhecimento do espanhol como língua adicional, existência de limitação de natureza física ou cognitiva, auxílio familiar, para a realização de atividades, e suas preferências, entre outros dados.

A primeira versão do questionário diagnóstico estava constituída por dez itens, combinando questões de perguntas abertas e perguntas fechadas em língua portuguesa. Apresentamos a primeira versão do questionário a seguir.

1. Nome:
2. Turma:
3. Como você tem acesso às aulas e às atividades? () celular; () computador; () aparelho emprestado; () material impresso.
4. Como você avalia a qualidade do seu acesso à internet?
5. Qual é a frequência com que você tem acesso à internet? () todo tempo; () apenas na hora da aula; () horários determinados, fora da hora da aula; () quase nunca ou nunca.
6. Possui algumas das características abaixo: () baixa visão; () baixa audição; () dificuldade de concentração e/ou atenção; () dificuldade de leitura; () dificuldade de escrita; () perda de memória ou dificuldade para lembrar; () nenhuma das características acima. Outro: _____
7. Você possui auxílio de alguém para realizar as atividades? () Sim; () Não.
8. Quão fluente você é em espanhol? Caso prefira, pode adicionar sua própria resposta em "outros". () compreendo áudios e vídeos em espanhol tranquilamente; () eu me comunico oralmente com dificuldade;

<input type="checkbox"/> sou um pouco tímido, não consigo falar em espanhol; <input type="checkbox"/> compreendo textos escritos; <input type="checkbox"/> produzo textos escritos; <input type="checkbox"/> outro: _____
<p>9. Você gosta de assistir vídeos no youtube ou jogar online? assistir séries? quais? *Justifique ou crie sua resposta em "outros".</p> <input type="checkbox"/> gosto de assistir vídeos no youtube (músicas, youtubers, canais, etc.); <input type="checkbox"/> gosto de assistir séries e filmes; <input type="checkbox"/> gosto de jogar (call of duty, candy crush, lol, freefire, the sims, outros...); <input type="checkbox"/> eu não sou muito ligada (o) à tecnologia; <input type="checkbox"/> eu tenho acesso restrito à internet e/ou não tenho tempo para ficar online; Outro: _____
<p>10. O que você mais gosta nas aulas de espanhol?</p>

Quadro 3 – Primeira versão do questionário diagnóstico

Fonte: Autores.

Os itens 1 e 2 serviram para identificar o aluno. Os itens 3, 4 e 5 visaram construir o perfil tecnológico do participante, como, por exemplo, os aparelhos utilizados pelo estudante para acessar as plataformas virtuais e a qualidade de seu acesso. O item 6 (perfil inclusivo), buscou por características que sugerissem algum tipo de deficiência física, auditiva, visual, intelectual e/ou múltipla. O item 7 pretendeu identificar o recebimento de assistência familiar durante a realização das atividades escolares. O item 8 remeteu à autopercepção discente quanto a sua proficiência em espanhol, mais especificamente, em termos de compreensão (auditiva e leitora) e de produção (oral e escrita). Por fim, os itens 9 e 10 corresponderam às preferências e gostos pessoais, no que diz respeito às atividades de lazer online (jogos, filmes, vídeos, etc.) e ao gosto pelas aulas de LE.

Após os procedimentos de refinamento do questionário diagnóstico, conforme detalharemos na próxima seção, obtivemos a segunda versão desse instrumento que, segundo observaremos mais adiante, apresentou alterações em seus itens.

Análise de dados

Segundo apresentamos anteriormente, o questionário diagnóstico, desenvolvido pelos dois primeiros autores deste estudo, foi aplicado aos discentes de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual na cidade de Candiota, interior do RS. O questionário estava composto por dez itens, que abrangiam perguntas fechadas, abertas e mistas.

Esse instrumento foi elaborado em conjunto com o professor coordenador de área do PRP e com os demais colegas residentes que atuavam na mesma escola. Primeiramente, através de nossas experiências prévias como docentes em pré-serviço na escola, pensamos em quatro temáticas norteadoras para a elaboração dos itens, tais como: proficiência linguística, características inclusivas, acesso às aulas virtuais e atividades de lazer. A partir disso, elaboramos as perguntas, a fim de obter informações sobre os alunos com relação aos temas escolhidos. Cabe ressaltar que, na época, não utilizamos nenhuma fonte bibliográfica para criar os

itens, mas sim nosso conhecimento prévio a respeito de questionários, o qual era limitado. Portanto, conforme expusemos anteriormente, propomo-nos a aperfeiçoar ao instrumento foco deste estudo, visando sua possível utilização por outros docentes. Logo, para a consecução de nossos propósitos investigativos, obedecemos às seguintes fases: (a) consulta a literatura da área a respeito das etapas destinadas à elaboração de um questionário e (b) os critérios dirigidos à composição de itens.

No que tange ao aspecto (a), segundo Coelho, Souza e Albuquerque (2020), as três etapas destinadas à elaboração de um questionário correspondem ao planejamento, desenvolvimento e avaliação. A primeira etapa envolve a definição das informações que devem ser coletadas em virtude dos objetivos da investigação. A segunda engloba a elaboração das perguntas, que podem ser definidas quanto a sua categoria (fechadas, abertas ou mistas) e ao seu conteúdo (como, por exemplo, questões sobre fatos, opiniões, comportamentos, etc) (REES; MELLO, 2011; GIL, 2008). Além disso, Coelho, Souza e Albuquerque (2020) sugerem um *checklist* a partir de critérios destinados à constituição das perguntas (para mais detalhes, ver Quadro 2). Por fim, a última etapa refere-se à avaliação do instrumento, por meio de um pré-teste (GIL, 2008).

Relacionamos o que apresentamos anteriormente com o que realizamos ao longo da elaboração da primeira versão de nosso questionário diagnóstico. No tocante ao planejamento, definimos as temáticas dos itens, os objetivos de cada item e a plataforma para sua aplicação. No que se refere ao desenvolvimento, elaboramos perguntas de categoria aberta, fechada e mista, e de conteúdo informativo, sentimental e opinativo, mas não seguimos critérios pré-estabelecidos em um primeiro momento. Na avaliação, não houve a aplicação de um pré-teste, visto que os estudantes não dispunham de maturidade cognitiva, linguística e textual para participarem dessa etapa.

Diante do exposto, para fins resumitivos, apresentamos o Quadro 4 na sequência.

Procedimentos de elaboração de um questionário a partir da literatura da área	
<p style="text-align: center;"><u>Planejamento:</u></p> <p>Definição da temática e das informações a serem coletadas</p>	Realizado
<p style="text-align: center;"><u>Desenvolvimento:</u></p> <p>Elaboração de perguntas abertas, fechadas e/ou mistas, seguindo diversos critérios</p>	Não realizado
<p style="text-align: center;"><u>Avaliação:</u></p> <p>Aplicação de um pré-teste visando a confirmação da validade e precisão do instrumento</p>	Não realizado

Quadro 4 – Procedimentos realizados na elaboração do questionário diagnóstico

Fonte: Autores.

Com base no Quadro 4, podemos observar que, conforme a literatura da área, os procedimentos de elaboração de um questionário envolvem as etapas de

planejamento (definição da temática e das informações coletadas), desenvolvimento (elaboração das perguntas) e avaliação (aplicação de um pré-teste). A partir disso, o Quadro 4 também ilustra, na coluna da direita, os procedimentos que (não) desenvolvemos, em cada uma dessas etapas. Na fase de planejamento, realizamos a definição da temática e dos dados pretendidos. Na etapa de desenvolvimento, elaboramos perguntas abertas e fechadas, mas não seguimos critérios estabelecidos. Por fim, na fase de avaliação, não realizamos um pré-teste, em virtude da razão apontada anteriormente, e, assim, não asseguramos a validade e a precisão de nosso questionário.

No que tange a (b), nas seções anteriores, abordamos um *checklist*, proposto por Coelho, Souza e Albuquerque (2020), com critérios para a elaboração de perguntas. Em virtude dos nossos objetivos de pesquisa, preenchemos este *checklist* a partir das dez questões que elaboramos, conforme apresentamos na sequência. Neste sentido, os números de 1 até 10 correspondem às questões que elaboramos no questionário diagnóstico. A letra “x” entre parêntesis, ao lado de cada número, demonstra se a questão cumpre com os quesitos estipulados. Por conseguinte, se o parêntesis não estiver preenchido, o item não atende aos critérios. A seguir, apresentamos o *checklist* preenchido.

Quesito	Critério	Checklist
Unicidade	A pergunta/item deve possibilitar uma única interpretação.	1 (x); 2 (x); 3 (x); 4 (x); 5 (); 6 (x); 7 (x); 8 (); 9 (x); 10 (x).
Objetividade	A pergunta/item deve ser clara e precisa.	1 (x); 2 (x); 3 (x); 4 (x); 5 (); 6 (x); 7 (x); 8 (); 9 (); 10 (x).
Simplicidade	A pergunta/item deve expressar uma única ideia de cada vez.	1 (x); 2 (x); 3 (x); 4 (x); 5 (x); 6 (x); 7 (x); 8 (x); 9 (); 10 (x).
Clareza	A pergunta/item deve ser inteligível até para o estrato mais baixo da população meta.	1 (x); 2 (x); 3 (x); 4 (x); 5 (x); 6 (x); 7 (x); 8 (x); 9 (x); 10 (x).
Relevância	A pergunta/item deve ser consistente com a proposta da pesquisa.	1 (x); 2 (x); 3 (x); 4 (x); 5 (x); 6 (x); 7 (x); 8 (x); 9 (x); 10 (x).
Precisão	A pergunta/item deve ser precisa e distinta das demais perguntas/itens que cobrem o mesmo objetivo.	1 (x); 2 (x); 3 (x); 4 (x); 5 (x); 6 (x); 7 (x); 8 (); 9 (x); 10 (x).
Variedade	A pergunta/item deve variar a linguagem, pois o uso dos mesmos termos em todos as perguntas/itens confunde as frases e dificulta a compreensão.	1 (x); 2 (x); 3 (); 4 (); 5 (); 6 (); 7 (); 8 (x); 9 (x); 10 (x).
Modalidade	A pergunta/item deve evitar a utilização de expressões que denotem extremismos.	1 (x); 2 (x); 3 (x); 4 (x); 5 (); 6 (x); 7 (x); 8 (x); 9 (x); 10 (x).

Tipicidade	A pergunta/item deve utilizar expressões e frases condizentes com o atributo avaliado.	1 (x); 2 (x); 3 (x); 4 (x); 5 (); 6 (x); 7 (x); 8 (x); 9 (x); 10 (x).
Credibilidade	A pergunta/item deve ser elaborada de forma que não pareça ridícula, despropositada ou infantil.	1 (x); 2 (x); 3 (x); 4 (x); 5 (x); 6 (x); 7 (x); 8 (x); 9 (x); 10 (x).

Quadro 5 – Critérios de perguntas/itens do questionário elaborado

Fonte: Coelho, Souza e Albuquerque (2020) a partir de Pasquali (2010) e Gil (2011).

A partir do Quadro 5, podemos observar que, no que concerne à unicidade, os itens 5 e 8 possibilitam mais de uma interpretação, pois os termos “frequência” e “fluente” podem ser compreendidos de mais de um modo. No que se refere à objetividade, as perguntas 5, 8 e 9 não podem ser consideradas precisas, porque essas e as alternativas podem ser totalmente claras para o público-alvo, discentes do 7º ano. No tocante à simplicidade, a questão 9 abrange diferentes tipos de atividades de lazer na mesma alternativa, e, assim, expressa mais de uma ideia. Quanto à clareza e relevância, julgamos que todos os itens são inteligíveis para todas as camadas da sociedade e foram consistentes com nossas propostas. No que corresponde à precisão, a questão 8 não se caracteriza como precisa, pois, em algumas alternativas, existem habilidades linguísticas que não são contempladas e/ou se repetem. No que se refere à variedade, as perguntas 3, 4, 5, 6 e 7 utilizam termos semelhantes entre si. Isso pode confundir os estudantes na hora do preenchimento do questionário. Ademais, o item 5 não cumpre com os quesitos modalidade e tipicidade, ou seja, contém expressões de extremismo e não condizentes com o atributo avaliado, como no caso das expressões “nunca” e “todo o tempo”. Por fim, todos as questões possuem credibilidade, pois não parecem infantis ou despropositadas, (COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020).

Com base nos aportes teóricos correspondentes às etapas de elaboração de um questionário e a critérios destinados ao desenvolvimento de perguntas, apresentamos a versão 2 de nosso instrumento.

1. Nome:
2. Turma:
3. Como você tem acesso às aulas e às atividades? () celular; () computador; () aparelho emprestado; () material impresso.
4. Como você avalia a qualidade de sua conexão de internet? () Péssima; () Ruim; () Razoável; () Boa; () Excelente.
5. Qual é o período em que você mais utiliza a internet? () todo tempo; () apenas durante o horário da aula; () horários determinados, fora da hora da aula; () em nenhum momento.

<p>6. Você possui algumas das características abaixo? Se sim, quais? Caso prefira, pode adicionar sua própria resposta em "outros".</p> <p><input type="checkbox"/> baixa visão; <input type="checkbox"/> baixa audição; <input type="checkbox"/> dificuldade de concentração e/ou atenção;</p> <p><input type="checkbox"/> dificuldade de leitura; <input type="checkbox"/> dificuldade de escrita;</p> <p><input type="checkbox"/> perda de memória ou dificuldade para lembrar; <input type="checkbox"/> nenhuma das características acima.</p> <p>Outro: _____</p>
<p>7. Você recebe auxílio de alguém para realizar as atividades escolares?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim; <input type="checkbox"/> Não.</p>
<p>8. Como é o seu desempenho linguístico em espanhol? Caso prefira, pode adicionar sua própria resposta em "outros".</p> <p><input type="checkbox"/> compreendo áudios em espanhol;</p> <p><input type="checkbox"/> compreendo vídeos em espanhol;</p> <p><input type="checkbox"/> tenho facilidade para me comunicar oralmente em espanhol;</p> <p><input type="checkbox"/> leio textos escritos em espanhol sem problemas;</p> <p><input type="checkbox"/> escrevo textos em espanhol sem dificuldades;</p> <p><input type="checkbox"/> outro: _____</p>
<p>9. Em seu tempo livre, o que você gosta de fazer na internet? Você pode escolher mais de uma alternativa.</p> <p><input type="checkbox"/> Olhar vídeos;</p> <p><input type="checkbox"/> Escutar músicas;</p> <p><input type="checkbox"/> Assistir séries e/ou filmes;</p> <p><input type="checkbox"/> Jogar online;</p> <p><input type="checkbox"/> eu não sou muito ligada (o) à tecnologia;</p> <p><input type="checkbox"/> eu tenho acesso restrito à internet e/ou não tenho tempo para ficar online;</p> <p>Outro: _____</p>
<p>10. O que você mais gosta nas aulas de espanhol?</p>

Quadro 6 – Segunda versão do questionário diagnóstico

Fonte: Autores.

Como podemos observar no Quadro 6, a elaboração da segunda versão do questionário diagnóstico consiste, principalmente, na reformulação das questões, com base no suporte teórico apresentado anteriormente. Portanto, mudamos alguns termos que se repetiam e/ou possibilitavam mais de uma interpretação na primeira versão, como, por exemplo, as palavras "acesso", "frequência" e "fluência" se tornaram, respectivamente "conexão", "período" e "desempenho linguístico". Nas perguntas 8 e 9, por exemplo, distinguimos as alternativas por tema, de modo a diferenciar as habilidades linguísticas (questão 8) e as atividades virtuais de lazer (questão 9).

Ainda, com base em nossa breve experiência, como professores-pesquisadores, em formação inicial, colocamos uma atenção especial aos enunciados das questões, de maneira a cumprir com todos os critérios estabelecidos pelos autores supramencionados neste estudo. Assim, pensamos que, se tivéssemos elaborado o questionário diagnóstico e realizado sua reconfiguração a partir dos critérios estabelecidos pela literatura da área, talvez, nossos propósitos pedagógicos e investigativos seriam mais bem definidos a partir do perfil de nossos alunos, gerando, assim, melhorias em nossas aulas e nos materiais didáticos que elaboramos.

Dessa forma, como docentes em pré-serviço, ressaltamos a importância do aperfeiçoamento, por parte dos pesquisadores, de seus instrumentos investigativos/pedagógicos autorais, como uma maneira de trazer benefícios para a pesquisa, para seu trabalho docente e para seus alunos.

Considerações finais



Neste artigo, tratamos da elaboração e do refinamento de um instrumento diagnóstico, o qual foi planejado e aplicado em uma turma de discentes do 7º ano de uma escola estadual do interior do RS, durante o ERE, por dois professores em formação inicial, que integraram o PRP de uma universidade federal.

A primeira versão do questionário diagnóstico estava composta por dez itens, com perguntas fechadas, abertas e mistas. A comparação dessa primeira proposta com a versão oriunda do seu refinamento permite que asseveremos que não houve mudança em relação ao quantitativo de itens e a sua abrangência (aspectos linguísticos, inclusivos, tecnológicos e pessoais). Entretanto, é necessário mencionar que, no início do processo de elaboração do instrumento, contamos unicamente com as linhas temáticas, o conhecimento a respeito de itens abertos e fechados e debates grupais. Logo, essas foram nossas fontes para a constituição da primeira proposta da avaliação diagnóstica.

Do ponto de vista pedagógico, isso permitiu que obtivéssemos a versão 1 do diagnóstico e realizássemos a sua aplicação, a qual gerou resultados que nos foram úteis para o planejamento das aulas de espanhol como língua adicional, durante o ERE, primordialmente no que tange a questões tecnológicas, linguísticas, inclusivas e motivacionais. Esses aspectos foram relevantes, uma vez que necessitávamos definir o perfil tecnológico dos estudantes (presença/ausência de internet, *WhatsApp*, computadores de mesa, *Notebook*, etc.). Além disso, pudemos adaptar materiais a discentes inclusos. Por último, no que tange a aspectos motivacionais, ao longo do ERE, foi inegável a busca por metodologias que pudessem estimular o engajamento dos discentes. Nesse sentido, após a obtenção dos resultados do diagnóstico, pudemos elaborar e/ou selecionar materiais condizentes com as expectativas e preferências discentes, como no caso de vídeos e tarefas orais.

Em comparação, do ponto de vista investigativo, somos conscientes de que o instrumento diagnóstico em sua primeira proposta não estava de acordo com as recomendações da literatura da área destinadas à elaboração de questionário. Em virtude disso, realizamos estudo que nos possibilitou uma análise crítica do instrumento diagnóstico a ponto de identificarmos inconsistências que nos permitiram aperfeiçoá-lo para utilização futura por parte dos dois primeiros autores deste estudo, em contexto de educação básica, ou até mesmo por outros professores em formação inicial ou continuada. Quanto às alterações necessárias para elaboração de perguntas, ressaltamos problemas relacionados aos seguintes quesitos (COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020): unicidade (itens 5 e 8), objetividade (itens 5, 8 e 9), simplicidade (item 9), precisão (item 8), variedade (itens 3, 4, 5, 6 e 7) e modalidade e tipicidade (item 5). Com base em Coelho, Souza e Albuquerque (2020), podemos afirmar que, em relação aos procedimentos para elaboração de questionário ((i) planejamento, (ii) desenvolvimento e (iii) avaliação), na primeira versão do diagnóstico, cumprimos apenas (i), ao passo que na proposta melhorada do instrumento alcançamos (i) e (ii).

Destacamos o fato de não termos chegado ao procedimento (iii), em função do perfil do público-alvo: discentes do 7º ano do ensino fundamental. Em nosso entendimento, após análise contextual, percebemos que os estudantes naquela ocasião não dispunham de maturidade cognitiva, linguística e textual a ponto de

avaliarem criticamente os itens do instrumento em sua versão 1. Por último, o processo de (re)elaboração do instrumento permitiu que os professores em formação inicial no PRP pudessem refletir sobre suas práticas docentes e adquirir experiência de pesquisa, levando em consideração o contexto pedagógico em que estavam inseridos.

Referências

- BARBOSA, M. F.; CUNHA, M. C. C. Avaliação diagnóstica em propostas de sequência didática elaboradas por professores de português em formação inicial. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 453-472, 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1594/621>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. *Administração On Line*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2000. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.
- COELHO, Jorge A. P. M.; SOUZA, Gustavo H. S.; ALBUQUERQUE, Josmário. Desenvolvimento de questionários e aplicação na pesquisa em Informática na Educação. In: JAQUES, Patrícia Augustin; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig; PIMENTEL, Mariano (org.). *Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa*. Porto Alegre: SBC, 2020. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 2). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-2>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- FERNANDES, Domingos. Para uma avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Porto Alegre, Editora Atlas SA, 2008.
- MARON, N. M. W. Professor pesquisador: o perfil desejado do egresso dos Cursos de Especialização do PROEJA. In: X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1941-0.pdf. Acesso em 27 fev. 2022.
- MATOS, Doris C. V. S. A avaliação no Ensino de ELE. In: BARROS, C; COSTA, E. (org.). *Coleção explorando o Ensino: Espanhol*. Brasília: 2010. p. 265-280.
- NOVAES, Maria Helena. O valor do diagnóstico na educação. *MuseuPsi*, Porto Alegre, v. 5, [s. n.], p. 67-68, 1968. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/valordigeduc.htm>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- REES, D. K.; MELLO, H. A. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos Do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26003> Acesso em: 08 fev. 2022.
- ROSA, A.; RODRIGUES, R. Avaliação nas aulas de espanhol como língua estrangeira: o que mudou com o ensino emergencial remoto? *Devir Educação*, [s. l.], p. 303-322, 18 set. 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/428>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SANTOS, J. B. V. A produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no Brasil: propostas, objetivos e autoria. *Pesquisas em discursos pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 2, 09 dez. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/307710616>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SILVA, A. L. *et al.* As novas tecnologias no ensino-aprendizado de l2: refletindo a partir de olhares de professores. *LínguaTec*, Bento Gonçalves, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3290> Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA JUNIOR, S. N. Linguística aplicada, ensino de línguas e prática reflexiva: contribuições para a formação do professor-pesquisador. *Caletroscópio*, Mariana, v. 7, n. 1, p. 183-195, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3847/2988>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Para citar este artigo

RODRIGUES, Calebe Veiga Dias; GONÇALVES, Alecsânder Mota; DUTRA, Eduardo de Oliveira. A elaboração de um instrumento diagnóstico para o ensino da língua espanhola a estudantes do 7º ano de município fronteiro do interior do Rio Grande do Sul. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 12, n. 1, p. 64-82, jan.-abr. 2023.

Os autores

Calebe Veiga Dias Rodrigues é licenciado em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Licenciaturas pela Universidade Federal do Pampa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1703-0890>.

Alecsânder Mota Gonçalves é licenciando do curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Licenciaturas da Universidade Federal do Pampa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7183-2942>.

Eduardo de Oliveira Dutra é professor de espanhol, no curso de Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, na Universidade Federal do Pampa. Além disso, o terceiro autor é docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL) nessa mesma instituição de ensino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1612-1395>.