



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**



Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina, Salvador-BA  
Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

**Laura Camila Braz de Almeida**

**A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA NA APRENDIZAGEM**  
**DE PORTUGUÊS LE/L2**

**SALVADOR**  
**2009**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA**



Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina, Salvador-BA  
Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

**Laura Camila Braz de Almeida**

**A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA NA APRENDIZAGEM**  
**DE PORTUGUÊS LE/L2**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iracema Luiza de Souza**

**SALVADOR**  
**2009**

**Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA**

**A161 Almeida, Laura Camila Braz de.**

**A avaliação da produção escrita na aprendizagem de Português LE/L2 por Laura  
Camila Braz de Almeida. - 2009.**

**200 f. + anexos.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iracema Luiza de Souza.**

**Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras,  
Salvador, 2009.**

*Dedico este trabalho aos meus pais, Abel e Marilane Braz.*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Iracema Luiza de Souza, pelo carinho, atenção e orientação.

À Professora Doutora Ria Lemaire, do Centre de Recherches Latino-américaines – Archives de l' Université de Poitiers, pelo direcionamento para a construção da pesquisa no estágio de doutorado na França.

À Professora Dra. Denise Scheyrel, à Professora Dra. Enilde Faulstich, à Professora Dra. Denise Zoghbi e a Professora Dra. Katia Motta pela excelente orientação para a composição da Tese.

À Professora Doralice Alcoforado (*in memoriam*), pelo apoio fornecido ao doutorado sanduíche.

A Paola, a John e a Cristina do Centre de Recherches Latino-américaines – Archives de l' Université de Poitiers, pelo auxílio para a construção do relatório de pesquisa.

A Alice, Caio, Graça, Giuseppe, Razika, Leila e Mário, pelo carinho que me forneceram em Poitiers, na França.

À Professora Martine Marquillo Larruy e ao Professor Freiderikos Valetopoulos, pelas aulas imensamente enriquecedoras na Universidade de Poitiers - França.

Às escolas e aos alunos que colaboraram com a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, pelo apoio e pela qualidade dos seus professores.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela bolsa de estudos do doutorado e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos de doutorado sanduíche.

A todos os participantes do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português – ProPEEP - UFBA que auxiliaram o meu trabalho.

À professora Takiko do Nascimento, ao professor Caio Christiano e à professora Valerie Machat pela revisão do resumo em francês da tese.

À minha amiga Nívea Bispo, profissional em Estatística, pelo auxílio na análise dos dados da pesquisa.

Aos meus pais Abel e Marilane, pelo carinho, apoio, dedicação e preocupação para educar todas as suas filhas.

Aos meus avós Maria José e Manoel Ramos, às minhas irmãs Cristina, Lígia e Mabel, ao meu amigo George Gusmão, às minhas companheiras Kaline, Admari, Paula Cristina, Messiluce, Marcela, Carina e Aline, pela força em todos os momentos do meu doutorado.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

*Nenhum brasileiro se abaixa para pegar uma moeda caída no chão. Meus filhos, por exemplo, só usam moedas brasileiras para escorar portas, fazer chocalhos, entupir pias e atirá-las uns aos outros<sup>1</sup>. Mas agora estamos na Alemanha e aqui, embora os alemães se queixem (há-há-há-há!), dinheiro aqui é dinheiro e a família não pode sobreviver, se continuarmos a ter moedas espalhadas pela casa de forma promíscua que, outro dia, fomos esvaziar o saco de aspirador e encontramos quantia suficiente para comprar um Trabant (um carro – grifo meu) de segunda-mão. (...) Até que, Deus seja louvado, a famosa inventividade brasileira acabou por triunfar. Resolvemos dar um nome a cada moeda. Esta aqui é Frau Wein, a professora de meu filho Bento, na Hallensee Grund-schule. Frau Wein é tão boazinha, você vai querer que ela fique rolando por aí?*(RIBEIRO, 2006, p.48,49)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Nesse momento do romance, o Brasil vivia numa crise inflacionária com moedas anteriores ao Real.

<sup>2</sup> RIBEIRO, João Ubaldo. *Um Brasileiro em Berlin* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

## RESUMO

O objeto de estudo na tese “A avaliação da produção escrita na aprendizagem de Português LE/L2” diz respeito ao funcionamento da avaliação das habilidades de produção textual de alunos de Português L2/LE. A tese aqui resumida trata da avaliação da aprendizagem de Português L2/LE. Em particular, refere-se à análise da avaliação de proficiência de estudantes de PLE/PL2, no que tange as suas habilidades de produção textual. Pretende-se identificar o tipo de avaliação que conduz ao melhor desempenho do aprendiz, tomando por base as habilidades de produção escrita. A população é constituída por alunos do nível intermediário da Universidade Federal da Bahia, no Brasil (G1/L2) e da Faculté de Langues et Lettres de l'Université de Poitiers, na França (G2/LE). Para a coleta de dados, foram usados os seguintes instrumentos: 1. as avaliações diagnóstica, formativa e somativa construídas pelos alunos da UFBA, onde a pesquisadora era a professora; 2. as avaliações diagnóstica e somativa produzidas pelos alunos da Universidade de Poitiers, na França, onde a pesquisadora era apenas observadora; 3. questionário dos alunos desses dois cenários. Apresentam-se os seguintes questionamentos para a investigação: 1. No que tange à produção escrita, o desenvolvimento da avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem produz melhores resultados que a avaliação somativa? 2. Que categorias analíticas precisam ser definidas para a avaliação das habilidades de produção escrita? No contexto observado, os resultados desse estudo mostram que o desenvolvimento da avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem produz melhores resultados que a avaliação somativa. No G1/L2, torna-se evidente a funcionalidade da avaliação formativa, quando os aprendizes começam sua preparação para autodirecionar seu aprendizado da escrita. No G2/LE, não houve avaliação formativa. O progresso no desempenho dos estudantes foi observado a partir da avaliação diagnóstica e da somativa. Quando se comparam os resultados da avaliação diagnóstica aos da avaliação somativa do G2/LE, evidencia-se que não houve progresso no desempenho dos estudantes. É importante relacionar a avaliação com o ensino/ aprendizagem da língua estrangeira. Assim, uma pesquisa que define por objeto a avaliação da compreensão e produção de textos escritos no ensino e aprendizagem de português para estrangeiros reveste-se de grande relevância para o desenvolvimento dos estudos numa área ainda pouco explorada.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de português para estrangeiro, avaliação da compreensão e produção escrita, linguística aplicada.

## Résumé

Notre recherche porte sur la manière dont se réalise l'évaluation dans les cours de portugais langue étrangère (LE) et seconde langue (L2). Dans notre étude, les habiletés de production écrite des élèves sont soulignées pour analyser la méthode d'évaluation qui conduit au mieux développement du apprenti de PLE/PL2. La population étudiée est formée par des élèves du niveau intermédiaire de l'Université Fédérale de Bahia - Brasil (G1/L2) et de la Faculté de Lettres et Langues de l'Université de Poitiers – França (G2/LE). Pour effectuer la collecte de ces aspects, nous avons utilisé les instruments suivants: 1. les évaluations diagnostique, formative et somative des élèves de l'Université Fédérale de Bahia, où la chercheuse était l'enseignante ; 2. les évaluations diagnostique et somatives produites par les élèves de l'Université de Poitiers en France, où la chercheuse n'était qu'une observatrice ; 3. les questionnaires des élèves des deux cadres de recherche. Les questions que nous nous posons sont : 1. la réalisation d'une évaluation intégrée avec l'enseignement et l'apprentissage produit le mieux résultat que l'évaluation somative ? 2. Quelles catégories analytiques ont besoin d'être définies par l'évaluation des habiletés de production écrite. Les résultats de notre recherche montrent que le développement produit d'une évaluation intégrée avec l'enseignement et l'apprentissage produit le mieux résultat que l'évaluation somative. L'évaluation formative, réalisée avec les apprenants de G1/L2 a contribué à la création des stratégies de développement des habiletés de compréhension et production écrite, parce que les apprenants commencent à regarder l'apprentissage d'écrite. Dans le groupe G2/LE, il n'y a pas eu l'évaluation formative. Le progrès du développement des apprenants est regardé à partir de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation somative. Elles montrent que il n'y a pas eu d'amélioration d'apprentissage d'écrite de ces élèves. Avec cette étude, nous pouvons regarder que le développement de l'évaluation intégrée avec l'enseignement et l'apprentissage améliore sensiblement le développement des apprenants. Alors, une recherche ayant comme objet l'évaluation de la compréhension et production écrite dans l'enseignement et l'apprentissage du portugais pour les étrangers est très importante pour le développement des études dans un domaine de recherche encore peu étudié.

Mots clés : l'enseignement et l'apprentissage du portugais pour les étrangers, l'évaluation de la compréhension et production écrite, linguistique appliquée.



## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 01: Desenvolvimento da aprendizagem do aluno JAM durante o curso</i> _____	122
<i>Figura 02: Desenvolvimento da aprendizagem do aluno LU durante o curso</i> _____	130
<i>Figura 03: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna AVI durante o curso</i> _____	138
<i>Figura 04: Desenvolvimento da aprendizagem do aluno CHA durante o curso</i> _____	146
<i>Figura 05: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna LI durante o curso</i> _____	155
<i>Figura 06: Desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do G1/L2 por aluno</i> _____	155
<i>Figura 07: Desenvolvimento da aprendizagem dos alunos - G1/L2 por tarefa</i> _____	156
<i>Figura 08: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna KAT durante o curso</i> _____	165
<i>Figura 09: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna KAL durante o curso</i> _____	169
<i>Figura 10: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna GAL durante o curso</i> _____	173
<i>Figura 11: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna MAI durante o curso</i> _____	176
<i>Figura 12: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna MAT durante o curso</i> _____	180
<i>Figura 13: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna JOH durante o curso</i> _____	183
<i>Figura 14: Desenvolvimento da aprendizagem dos alunos - G2/LE por aluno</i> _____	184
<i>Figura 15: Desenvolvimento da aprendizagem dos alunos - G2/LE por tarefa</i> _____	184
<i>Figura 16: Desenvolvimento da aprendizagem do aluno do G1/L2</i> _____	190
<i>Figura 17: Desenvolvimento da aprendizagem do aluno do G2/LE</i> _____	190

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 01 - L'erreur en didactique des langues et dans les travaux sur l'acquisition (LARRUY, 2003, p. 57):</i>	77
<i>Quadro 02 - Tableau introductif à l'évolution de la notion d'erreur: de la conception de la faute à étude des marques transcodiques (LARRUY, 2003, p. 60)</i>	78
<i>Quadro 03 - Tableau introductif à l'évolution de la notion d'erreur: de la conception de la faute à étude des marques transcodiques (LARRUY, 2003, p. 60)</i>	78
<i>Quadro 04 - Tableau introductif à l'évolution de la notion d'erreur: de la conception de la faute à étude des marques transcodiques (LARRUY, 2003, p. 60)</i>	79
<i>Quadro 05 - Tableau introductif à l'évolution de la notion d'erreur: de la conception de la faute à étude des marques transcodiques (LARRUY, 2003, p. 60)</i>	79
<i>Quadro 06 - Funções da avaliação (FERREIRA, 2002, p. 33)</i>	84
<i>Quadro 07 - Desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (MORAN, 2001)</i>	101
<i>Quadro 08 - Avaliação Tradicional e Avaliação da Abordagem comunicativa intercultural (SANTOS, 2004, p. 201)</i>	106
<i>Quadro 09 - Anotações de diário do curso de português de nível intermediário do G1/L2</i>	108
<i>Quadro 10 - Aluno: Jam - A avaliação diagnóstica: "A Torneira - Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa"</i>	114
<i>Quadro 11 - Aluno: Jam - Tarefa 1 - Chapeuzinho Vermelho</i>	115
<i>Quadro 12 - Aluno: Jam - Tarefa 2 - A Igreja do Diabo - "Machado de Assis" e peça "Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia".</i>	116
<i>Quadro 13 - Aluno: Jam - Tarefa 3 - "Onde estão os negros?"</i>	117
<i>Quadro 14 - Aluno: Jam - Tarefa 4 - "A raposa e as Uvas" de Esopo</i>	118
<i>Quadro 15 - Aluno: Jam - Tarefa 05 - "Capitães da Areia"</i>	119
<i>Quadro 16 - Aluno: Jam - Avaliação somativa - 1º questão: reportagem sobre a capoeira</i>	120

<i>Quadro 17 - Aluno: Jam - Avaliação somativa - 2ª questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht</i>	<i>121</i>
<i>Quadro 18 - Aluna: Lu - A avaliação diagnóstica: escrever uma narrativa a partir da tira “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”</i>	<i>122</i>
<i>Quadro 19 - Aluna: Lu - Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho</i>	<i>123</i>
<i>Quadro 20 - Aluna: Lu - Tarefa 2 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”.</i>	<i>124</i>
<i>Quadro 21 - Aluna: Lu - Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”</i>	<i>125</i>
<i>Quadro 22 - Aluna: Lu - Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo</i>	<i>126</i>
<i>Quadro 23 - Aluna: Lu - Tarefa 05 – “Capitães da Areia”</i>	<i>127</i>
<i>Quadro 24 - Aluna: Lu - Avaliação somativa - 1ª questão: reportagem sobre a capoeira</i>	<i>128</i>
<i>Quadro 25 - Aluna: Lu - Avaliação somativa - 2ª questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht</i>	<i>129</i>
<i>Quadro 26 - Aluna: Avi - A avaliação diagnóstica: “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”</i>	<i>130</i>
<i>Quadro 27 - Aluna: Avi - Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho</i>	<i>131</i>
<i>Quadro 28 - Aluna: Avi - Tarefa 2 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”.</i>	<i>132</i>
<i>Quadro 29 - Aluna: Avi - Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”</i>	<i>133</i>
<i>Quadro 30 - Aluna: Avi - Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo</i>	<i>134</i>
<i>Quadro 31 - Aluna: Avi - Tarefa 05 – “Capitães da Areia”</i>	<i>135</i>
<i>Quadro 32 - Aluna: Avi - Avaliação somativa - 1ª questão: reportagem sobre a capoeira</i>	<i>136</i>
<i>Quadro 33 - Aluna: Avi - Avaliação somativa - 2ª questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht</i>	<i>137</i>
<i>Quadro 34 - Aluno: Cha - A avaliação diagnóstica: escrever uma narrativa a partir da tira “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”</i>	<i>139</i>

<i>Quadro 35 - Aluno: Cha - Tarefa 1 - Chapeuzinho Vermelho</i>	<i>140</i>
<i>Quadro 36 - Aluno: Cha - Tarefa 2 - A Igreja do Diabo - "Machado de Assis" e peça "Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia".</i>	<i>141</i>
<i>Quadro 37 - Aluno: Cha - Tarefa 3 - "Onde estão os negros?"</i>	<i>142</i>
<i>Quadro 38 - Aluno: Cha - Tarefa 4 - "A raposa e as Uvas" de Esopo</i>	<i>143</i>
<i>Quadro 39 - Aluno: Cha - Tarefa 05 - "Capitães da Areia"</i>	<i>144</i>
<i>Quadro 40 - Aluno: Cha - Avaliação somativa - 1º questão: reportagem sobre a capoeira</i>	<i>145</i>
<i>Quadro 41 - Aluno: Cha - Avaliação somativa - 2º questão: "Se os tubarões fossem homens" - Bertolt Brecht</i>	<i>146</i>
<i>Quadro 42 - Aluna: Li - A avaliação diagnóstica: escrever uma narrativa a partir da tira "A Torneira - Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa"</i>	<i>147</i>
<i>Quadro 43 - Aluna: Li - Tarefa 1 - Chapeuzinho Vermelho</i>	<i>148</i>
<i>Quadro 44 - Aluna: Li - Tarefa 2 - A Igreja do Diabo - "Machado de Assis" e peça "Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia".</i>	<i>149</i>
<i>Quadro 45 - Aluna: Li - Tarefa 3 - "Onde estão os negros?"</i>	<i>150</i>
<i>Quadro 46 - Aluna: Li - Tarefa 4 - "A raposa e as Uvas" de Esopo</i>	<i>151</i>
<i>Quadro 47 - Aluna: Li - Tarefa 05 - "Capitães da Areia"</i>	<i>152</i>
<i>Quadro 48 - Aluna: Li - Avaliação somativa - 1º questão</i>	<i>153</i>
<i>Quadro 49 - Aluna: Li - Avaliação somativa - 2º questão: "Se os tubarões fossem homens" - Bertolt Brecht</i>	<i>154</i>
<i>Quadro 50 - Dados dos alunos do G1/L2</i>	<i>157</i>
<i>Quadro 51 - Qual foi a sua opinião sobre a prova escrita aplicada a você?</i>	<i>157</i>
<i>Quadro 52 - Qual foi a sua opinião sobre a produção de textos escritos realizados por você durante o curso?</i>	<i>157</i>
<i>Quadro 53 - O que você classificaria como a maior dificuldade enfrentada por você na aprendizagem do português?</i>	<i>157</i>

<i>Quadro 54 – O que você faz para tentar superar essa dificuldade?</i>	<i>157</i>
<i>Quadro 55 – Há quanto tempo você estuda português?</i>	<i>158</i>
<i>Quadro 56 – Que tipo de atividade você tem feito para melhorar a sua compreensão e produção escrita?</i>	<i>158</i>
<i>Quadro 57 – Faça uma auto-avaliação do conhecimento de português adquirido por você durante o curso.</i>	<i>158</i>
<i>Quadro 58 – Você acha que os textos produzidos durante o curso contribuíram para a sua aprendizagem? Justifique sua resposta.</i>	<i>158</i>
<i>Quadro 59 – Se você tivesse podido modificar o curso, que atividades você teria incluído? Que atividades você teria retirado?</i>	<i>158</i>
<i>Quadro 60 – Como você avalia o curso de português de nível intermediário 1? O que você acha que deve melhorar?</i>	<i>158</i>
<i>Quadro 61 - Anotações de diário do curso de português de nível intermediário do G2/LE</i>	<i>160</i>
<i>Quadro 62 - Aluna: Kat - Tarefa – Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	<i>162</i>
<i>Quadro 63 - Aluna: Kat - Avaliação Somativa</i>	<i>163</i>
<i>Quadro 64 - Aluna: Kal - Tarefa – Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	<i>166</i>
<i>Quadro 65 - Aluna: Kal - Avaliação Somativa</i>	<i>167</i>
<i>Quadro 66 - Aluna: Gal - Tarefa – Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	<i>169</i>
<i>Quadro 67 - Aluna: Gal - Avaliação Somativa</i>	<i>171</i>
<i>Quadro 68 - Aluna: Mai - Tarefa – Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	<i>173</i>
<i>Quadro 69 - Aluna: Mai - Avaliação Somativa</i>	<i>174</i>
<i>Quadro 70 - Aluna: Mat - Tarefa – Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	<i>177</i>
<i>Quadro 71 - Aluna: Mat - Avaliação Somativa</i>	<i>178</i>
<i>Quadro 72 - Aluna: Joh - Tarefa – Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	<i>180</i>
<i>Quadro 73 - Aluna: Joh - Avaliação Somativa</i>	<i>182</i>

<i>Quadro 74 - Dados dos alunos do G2/LE</i>	<i>185</i>
<i>Quadro 75 - Qual foi a sua opinião sobre a prova escrita aplicada a você?</i>	<i>185</i>
<i>Quadro 76 - Qual foi a sua opinião sobre a produção de texto realizada por você durante o curso?</i>	<i>185</i>
<i>Quadro 77 - O que você classificaria como maior dificuldade enfrentada por você na aprendizagem do português?</i>	<i>185</i>
<i>Quadro 78 - O que você faz para tentar superar essa dificuldade?</i>	<i>185</i>
<i>Quadro 79 - Há quanto tempo você estuda português?</i>	<i>186</i>
<i>Quadro 80 - Que tipo de atividade você tem feito para melhorar a sua compreensão e produção escrita?</i>	<i>186</i>
<i>Quadro 81 - Faça uma auto-avaliação do conhecimento de português adquirido por você durante o curso. O que você melhorou?</i>	<i>186</i>

## SUMÁRIO

<b><i>Lista de abreviações</i></b> _____	<b>17</b>
<b><i>Introdução</i></b> _____	<b>18</b>
<b><i>1 Metodologia da Pesquisa</i></b> _____	<b>27</b>
<b>1.1 A pesquisa qualitativa</b> _____	<b>27</b>
<b>1.2 A pesquisa-ação</b> _____	<b>32</b>
<b>1.3 As habilidades de produção escrita</b> _____	<b>34</b>
<b>1.4 Instrumentos da pesquisa</b> _____	<b>39</b>
<b>1.5 Questionamentos da pesquisa</b> _____	<b>41</b>
<b><i>2 Avaliação e Aprendizagem</i></b> _____	<b>43</b>
<b>2.1 Modalidades da avaliação</b> _____	<b>65</b>
2.1.1 Avaliação diagnóstica _____	66
2.1.2 Avaliação formativa _____	67
2.1.3 Avaliação somativa _____	83
<b><i>3 A Abordagem Comunicativa e a Abordagem Intercultural: sua relação com a Avaliação da Aprendizagem de LE e L2</i></b> _____	<b>86</b>
<b>3.1 Abordagem Comunicativa</b> _____	<b>86</b>
<b>3.2 Abordagem Intercultural</b> _____	<b>99</b>
<b><i>4 Avaliação e sua relação com a aprendizagem dos alunos do G1/L2</i></b> _____	<b>108</b>
<b>4.1 O Desenvolvimento da Aprendizagem no G1/L2</b> _____	<b>108</b>
4.1.1 Atividades de Jam _____	114
4.1.2 Atividades de Lu _____	122
4.1.3 Atividades de Avi _____	130
4.1.4 Atividades de Cha _____	138
4.1.5 Atividades de Li _____	147
<b>4.2 Gráficos do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do G1/L2</b> _____	<b>155</b>
<b>4.3 Questionário dos aprendizes do G1/L2</b> _____	<b>157</b>

<b><i>5 As avaliações realizadas pelos alunos do G2/LE</i></b>	<b><i>160</i></b>
<b>5.1 Procedimentos de Trabalho no Curso de Português do G2/LE</b>	<b>160</b>
5.1.1 Avaliações da aluna Kat	162
5.1.2 Avaliações da aluna Kal	165
5.1.3 Avaliações da aluna Gal	169
5.1.4 Avaliações da aluna Mai	173
5.1.5 Avaliações da aluna Mat	176
5.1.6 Avaliações da aluna Joh	180
<b><i>5.2 Gráficos do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do G2/LE</i></b>	<b><i>183</i></b>
<b><i>5.3 Questionários dos aprendizes do G2/LE</i></b>	<b><i>185</i></b>
<b><i>Considerações Finais</i></b>	<b><i>188</i></b>
<b><i>REFERÊNCIAS</i></b>	<b><i>195</i></b>



**LISTA DE ABREVIACOES**

LE	Língua Estrangeira
PLE	Português como Língua Estrangeira
PL2	Português como Segunda Língua
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
G1/L2	Grupo dos alunos da Universidade Federal da Bahia – Brasil
G2/LE	Grupo de alunos da Universidade de Poitiers – França

## INTRODUÇÃO

Quando se reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem em qualquer esfera pedagógica, o planejamento e a avaliação se destacam como ações estruturantes e fundamentais à implementação de uma prática de ensino eficaz e eficiente. A avaliação possibilita a alimentação do processo de ensino, mantendo e reorientando as atividades didáticas, conduzindo à predefinição de objetivos, à caracterização de materiais a serem utilizados, bem como à definição dos fundamentos teóricos e metodológicos considerados relevantes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A avaliação revela a eficiência do planejamento e este lhe fornece os objetivos e metas a serem perseguidos através das atividades didático-pedagógicas, quando necessário. Apesar de ser comum às escolas associar a avaliação exclusivamente aos testes e provas, com o intuito de avaliar o produto final resultante do trabalho desenvolvido durante uma unidade de ensino de cerca de dois meses, de um semestre ou de um ano letivo – a chamada avaliação somativa. Esquece-se, assim, de outras formas de avaliar como a diagnóstica e a processual. Se a cultura de avaliar predomina concebe a avaliação como recurso para aprovar ou reprovar estudantes, esta concepção revela-se profundamente enraizada no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas em geral e no caso específico do ensino de línguas estrangeiras.

Uma maneira de avaliar mais contemporânea abarca tanto os instrumentos tradicionais para desempenhar a avaliação dos aprendizes, quanto as outras formas alternativas de avaliar, que devem ser contínuas. Silva et alli (2001, p.90) ressaltam que podem ser “a auto-avaliação, portfólios, entrevista individual, (...) observações do professor, entre outras que poderão ser negociadas entre professores e alunos”.

Segundo Luckesi (2002, p. 99), a prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só poderá ocorrer quando se der ênfase à aprendizagem do educando. É preciso ter interesse em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado. No entanto, não é o que acontece, visto que esse autor (2003, p. 11) diz que a escola brasileira pratica exames escolares em lugar da avaliação da aprendizagem e destaca, também, que os exames escolares, através de provas, apresentam as seguintes características:

- têm por objetivo aprovar ou reprovar;
- são pontuais, de forma que o estudante tem que responder aqui e agora;
- são classificatórios;
- são seletivos;
- são estáticos;
- são antidemocráticos;
- dão fundamento a uma prática pedagógica autoritária.

Todavia a avaliação da aprendizagem possui traços completamente distintos:

- tem por objetivo diagnosticar;
- é processual;
- é dinâmica;
- é inclusiva;
- é democrática;
- é dialógica.

Luckesi (2003, p. 47) também menciona que, no geral, os exames são úteis e necessários nas situações que exigem classificação, como os concursos. Mas, na sala de aula, nem a classificação nem a certificação, em princípio, fazem sentido, visto que a sala de aula é um ambiente de aprendizagem, de construção de conhecimento, habilidades e metodologias, e não de demonstração do que já se sabe.

Ainda segundo Luckesi (op. cit., p. 48), faz sentido uma avaliação somativa no final de um bimestre letivo, de um semestre ou de um ano letivo, como forma de acompanhar o aproveitamento geral do educando. Porém, esses momentos de avaliação somativa poderão e deverão ser ainda momentos de diagnóstico e não de aprovação e reprovação, como, frequentemente, acontece nos exames. Em uma declaração à Revista Nova Escola, Hoffmann (apud Ribeiro, 2004, p. 48) diz que “se o professor avalia continuamente, passando tarefas

menores, gradativas e sequenciais, pode verificar com clareza a aprendizagem do aluno em vários momentos e de forma complementar”.

No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, Júdice (2002, p. 55) menciona que muitos professores não analisam o texto do aluno durante o processo de aquisição da língua-alvo, verificando somente a quantidade de erros cometidos. Consideram como erro todo desvio da linguagem padrão e não aceitam a adequação da escolha em função do contexto de comunicação, sem observar o esforço nem acerto do aprendiz. No contexto por ela observado, a avaliação não estabelece interlocução real, não leva à reconstrução, nem à progressão ou à continuação do percurso do aprendiz na aquisição da língua-alvo. A avaliação é uma oportunidade preciosa de diálogo. Ela é uma etapa intermediária do processo de ensino e aprendizagem, em que professores e aprendizes reanalisam as atividades realizadas em função dos objetivos visados durante o processo de aquisição da língua-alvo.

É necessário que o professor faça a correção do texto e destaque o progresso do aprendiz, explicando-lhe o que não está bem e o seu motivo. É importante, também, que ele peça para o aluno reescrever o texto, uma vez que a reescritura constitui uma atividade para a observação da língua-alvo em dado contexto de comunicação, explorando-se as múltiplas possibilidades que ela oferece para a construção do sentido do texto. Essa atividade de reescritura leva o aprendiz ao aprimoramento consciente de sua produção textual.

É importante refletir nesse contexto sobre a auto-avaliação do aprendiz, uma vez que ao desempenhar essa atividade de re-escrever o seu texto, ele pode observar o desenvolvimento da sua aprendizagem. Silva et alii (2001) ressaltam sobre a auto-avaliação:

É um processo pelo qual, um indivíduo, além de avaliar uma produção, uma ação, ou uma conduta da qual ele é o autor, também avalia (...) suas competências e habilidades. É um processo cognitivo complexo, pelo qual um indivíduo (aprendiz ou professor) faz um julgamento, com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, visando ao aperfeiçoamento de suas ações e ao seu desenvolvimento cognitivo. (...) A auto-avaliação, empregada junto a outros instrumentos de avaliação, pode fornecer uma visão mais precisa para professores e alunos sobre o nível de conhecimento ou desempenho, diminuindo a possibilidade de distorções, afastando o conceito de avaliação como instrumento de medida de produto e colaborando para torná-la processual. (SILVA et alii, 2001, p. 92 e 105)

Segundo Almeida Filho (2002, p. 67), vem-se tentando implementar planejamentos de cursos e currículos comunicativos nas aulas de L2, mas só isso não é suficiente para tornar as aulas comunicativas. Os materiais são outro desafio. Há, também, a questão de como

avaliar o rendimento de quem se esforça para aprender uma nova língua. Menciona que, ainda que seja de extrema relevância, a questão da avaliação não tem recebido o mesmo destaque que as outras fases da operação global do ensino de línguas nas pesquisas nacionais. Estas outras fases podem ser exemplificadas como o planejamento das aulas, a ludicidade do conteúdo, a interdisciplinaridade.

Sobre o assunto, Scaramucci (1997, p. 75) destaca que, num texto sobre como e por que avaliar o ensino e a aprendizagem de português L2, escolheu esse tema, por causa de experiências anteriores com professores que, em sua maioria, “independentemente do nível ou formação, ainda apresentam dúvidas com relação à necessidade da avaliação e persistem na busca de receitas instantâneas e fórmulas mágicas de como avaliar”. Além disso, é importante ressaltar que a bibliografia específica para o ensino de português L2 do estudo dessa autora é constituída de textos sobre ensino de inglês como LE, “dada a dificuldade de se encontrarem livros sobre avaliação escritos em português e (...) que se refiram especificamente ao ensino de português LE” (SCARAMUCCI, op. cit., p. 76). Assim, uma pesquisa que tome por objeto a avaliação da produção de textos escritos na aprendizagem de português L2/LE reveste-se de grande relevância para o desenvolvimento dos estudos em uma área ainda pouco explorada.

O presente trabalho investiga a maneira como o processo avaliativo é realizado nas aulas de português como língua estrangeira e como segunda língua. Almeja-se identificar o tipo de avaliação que conduz ao melhor desempenho do aprendiz, tomando por base as habilidades de produção escrita. Dessa maneira, é preciso esclarecer a diferença entre segunda língua e língua estrangeira, visto que esta tem papel relevante nessa pesquisa e tem sido bastante discutida no âmbito da Linguística Aplicada. Segundo Leffa (1988, p. 211), por exemplo, existe uma distinção entre segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). A segunda língua ocorre quando a língua-alvo é a língua materna na comunidade em que o estudo se realiza, como acontece com um aluno estrangeiro aprendendo português no Brasil. Por outro lado, fala-se da língua-alvo como língua estrangeira, quando o estudo se realiza em uma comunidade que tem, como língua materna, outro idioma, como se dá com o estudo de inglês, francês, espanhol ou outra língua no Brasil. Na investigação aqui apresentada, são observadas aulas de português para estrangeiros em Salvador, quando a língua-alvo funciona como a segunda língua do aprendiz, bem como aulas de português, que ocorreram na França, no momento em que a língua-alvo é a língua estrangeira do aprendiz.

Esse estudo é relevante, porque será feita uma comparação entre os dados levantados nas aulas desenvolvidas em Salvador - Brasil, em que o português é segunda língua, com os dados coletados nas aulas de Poitiers - França, nas quais o português é língua estrangeira. Além disso, desenvolver a pesquisa na Universidade de Poitiers revela-se de grande importância por possibilitar, nesse universo acadêmico, uma ampla pesquisa bibliográfica sobre etnografia, sobre avaliação e sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Tal fato é de extrema relevância para a pesquisa, visto que a pesquisadora amplia seu conhecimento com relação às teorias sobre a avaliação no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Assim, segundo Scaramucci (1999, p. 105), a abordagem do professor determina como vai ser o planejamento do curso, a elaboração dos materiais, os métodos e a avaliação. Ela afirma:

Dessa forma, tem-se um processo de avaliar coerente com um processo de ensinar. A coerência entre ensino e avaliação é fundamental não apenas quando se está considerando a questão sob o ponto de vista da sala de aula e do professor [...], mas também sob o ponto de vista externo ou de uma política educacional. Entretanto, [...] embora uma tendência mais inovadora possa ser observada no ensino de português [...], observa-se, infelizmente, que em muitos desses contextos a avaliação ainda é conduzida nos moldes tradicionais, o que acaba por comprometer o ensino (SCARAMUCCI, op. cit., p. 106).

Para o processo de avaliar ser coerente com o processo de ensinar, o professor precisa fazer com que a avaliação seja um instrumento de observação da aprendizagem do aluno. Quando o educador consegue verificar a aprendizagem do aluno durante o curso, nota a eficácia do seu trabalho. Essa forma de avaliar é necessária para que esse professor possa fazer intervenções se o aluno não conseguiu aprender o que foi ensinado.

De acordo com Alderson; Wall (1993, p. 115) e Scaramucci (1999, p. 107), a influência que a avaliação exerce no ensino é chamada de efeito retroativo. Esse efeito é prejudicial, quando o processo avaliativo retoma teorias ultrapassadas, mas quando é bem elaborado pode acarretar mudanças significativas. Ela declara:

Introduzir mudanças nesses contextos envolve dificuldades, uma vez que dependem, em grande parte, daqueles diretamente envolvidos nesse processo. Uma maneira de viabilizar tais mudanças seria mediante uma ação direta no processo, promovendo a reciclagem de professores, a produção de materiais didáticos, entre outros recursos (SCARAMUCCI, 1999, p. 107).

Se essas teorias forem verdadeiras, as práticas de ensino e a avaliação da escrita desenvolvidas em PL2/PLE divergem das perspectivas mais recentes. Nessa concepção, a escrita é vista como processo, como conjunto de atividades de planejamento, elaboração e

revisão/reescritura. Essas tarefas sempre devem considerar a situação de uso e a forma a ela adequada. Além disso, a avaliação é tratada como processo contínuo, desenvolvido em conjunto por professores e alunos, devendo realimentar a escrita e fomentar seu desenvolvimento em direção a níveis de proficiência mais elevados.

Essa perspectiva considera a avaliação como meio de conscientização do aprendiz em relação a seu processo de aquisição de PL2/PLE. Nesse sentido, o ensino integrado das quatro competências funciona como uma diretriz para a aquisição produtiva de PL2/PLE. A avaliação das habilidades de produção escrita do aprendiz de PL2 passa a ser uma atividade que, se conduzida cooperativa e criteriosamente, pode auxiliar o aluno a interferir em sua própria produção de textos escritos, atentando para diferentes planos do texto.

Investiga-se, nesse trabalho, como ocorre esse desenvolvimento da aprendizagem integrada com a avaliação em dois contextos. Nas turmas de Salvador, a professora-pesquisadora emprega a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa. A avaliação diagnóstica acontece no início do curso e tem por objetivo determinar a presença ou ausência de habilidades. A avaliação formativa possui a intenção de informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades, acontecendo durante esse processo. A avaliação somativa apresenta o propósito de classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, conforme níveis de aproveitamento. É importante analisar o progresso da aprendizagem vinculado com as três formas de avaliação. Nas turmas de Poitiers, aplicam-se a avaliação diagnóstica e a avaliação somativa, visto que a pesquisadora é apenas observadora nesse contexto. Assim, almeja-se observar como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, quando se utilizam essas formas de avaliação, para se fazer uma comparação entre os dados obtidos em Salvador e os dados coletados em Poitiers, na França.

Centrada no contexto da sala de aula e direcionada especificamente para a produção escrita, em português, de estudantes estrangeiros, a pesquisa toma como referencial teórico a Linguística Aplicada. Moita Lopes (2002, p.22) caracteriza essa ciência como uma pesquisa de natureza mediadora e interdisciplinar, que direciona seus estudos para a resolução de problemas de uso da língua e para a linguagem de caráter processual, podendo utilizar o método positivista e o interpretativista para a investigação dos dados. Por ser uma pesquisa aplicada às Ciências Sociais, a Linguística Aplicada apresenta como objetivo a resolução de

problemas de uso da linguagem no contexto social, dentro e fora da sala de aula. “A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social” (MOITA LOPES, op. cit., p. 20).

Moita Lopes (op. cit., p. 21) declara ainda que, a princípio, a pesquisa, nesse campo de estudo, era de natureza positivista, na qual a produção de conhecimentos deveria ocorrer nos moldes das Ciências Naturais. Ou seja, apresentava um controle de variáveis específicas para poder demonstrar relações de causa e efeito através da aplicação de testes estatísticos e estava centrada na análise do produto final do aprendiz. Essa tendência caracteriza grande parte dos estudos em LA. No entanto, percebe-se, na última década, um interesse crescente por investigação de base interpretativista em virtude de essa apresentar um processo de observação mais adequado às Ciências Sociais, uma vez que o foco, nesse tipo de pesquisa, está no processo de uso da linguagem. Como a pesquisa aqui analisada trabalha com a avaliação da produção escrita e como o trabalho defende a utilização de componentes da cultura do aprendiz relacionados com elementos culturais da língua-alvo, a Linguística Aplicada, surge como a base teórica que melhor auxilia a investigação aqui pretendida.

O trabalho é desenvolvido em 5 capítulos. O capítulo 01 mostra os elementos de base da pesquisa: o objetivo, a metodologia, os instrumentos e os questionamentos. O objetivo dessa pesquisa é analisar qual é o tipo de avaliação que contribui da melhor forma para o processo de aprendizagem da produção escrita. A metodologia desenvolvida nesse estudo tem como base a Linguística Aplicada. Então, apresentam-se os tópicos dessa ciência, utilizados nesse estudo: a pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação e a habilidade de produção escrita. Nesse capítulo, discutem-se, também, os instrumentos e os questionários da pesquisa. Os instrumentos são o questionário e a produção escrita dos alunos incluídos nessa pesquisa. Por fim, há os questionamentos que motivam essa pesquisa.

No capítulo 2, apresentam-se a abordagem comunicativa e a abordagem intercultural. Estas são abordagens que funcionam como base para a elaboração das tarefas utilizadas nessa pesquisa e para orientar a avaliação da aprendizagem dos alunos. Elas apresentam grande importância no processo de avaliação da aprendizagem de língua estrangeira, visto que direcionam as tarefas para o uso da língua, para a comunicação e valorizam os aspectos culturais do idioma que está sendo estudado.



No capítulo 3, analisa-se a teoria sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Nesse capítulo, discute-se a avaliação da língua estrangeira. Tal item evidencia a forma de avaliar usada na pesquisa em questão.

No capítulo 4, estudam-se os dados coletados na Universidade Federal da Bahia. Esse grupo é denominado de G1/L2. Para a professora e autora deste estudo, é extremamente importante desenvolver a avaliação de forma processual para que o aprendiz possa ter um bom resultado no seu processo de aprendizagem da língua-alvo. No planejamento, como se pode observar nas tarefas desenvolvidas no G1/L2, são trabalhados textos relacionados à cultura da língua-alvo. Trabalha-se a habilidade de compreensão escrita ao fazer a leitura desses textos. Em seguida, a habilidade de produção oral é estimulada ao se desenvolver a discussão do tema lido. Também são utilizados filmes e documentários para estimular a compreensão oral dos alunos. Após essas etapas, pede-se uma atividade de produção escrita para que o aluno desenvolva e explicita o seu pensamento sobre o que foi discutido em sala de aula e o que foi lido e/ou assistido. Nesse sentido, a produção escrita acontece a partir de filmes, da leitura de textos escritos e discussões orais sobre os temas selecionados no planejamento do curso.

No G1/L2, foi feita a avaliação diagnóstica para conhecer o que aluno já sabia da língua-alvo e o que ainda não tinha aprendido referente à produção escrita. Depois, foram desenvolvidas 05 tarefas de produção escrita. Essas tarefas funcionam como a avaliação formativa para observar o desenvolvimento da produção escrita de cada aprendiz. Por fim, foi feita a avaliação somativa para constatar o resultado da aprendizagem de cada estudante.

Para o processo de avaliar ser coerente com o processo de ensinar, a professora-pesquisadora faz com que a avaliação seja um instrumento de observação da aprendizagem do estudante, verificando se o que foi ensinado foi aprendido pelo estudante. Essa forma de avaliar é necessária para que a professora possa fazer intervenções se o aluno não conseguiu aprender o que foi ensinado.

No capítulo 5, são apresentadas a análise e a discussão dos dados sobre a avaliação e a sua relação com a aprendizagem dos alunos da Universidade de Letras. Esse grupo é chamado de G2/LE. Nesse grupo, é realizada a avaliação diagnóstica para verificar o que o aluno já sabe referente à produção escrita. E, no final, faz-se uma avaliação somativa para

verificar a aprendizagem dos alunos desse curso. Nessa atividade, havia questões de nível gramatical e outras de produção escrita.

Por fim, apresentam-se as considerações finais. As respostas aos questionamentos da pesquisa elaborados nesse estudo são postas em destaque nessa parte da Tese.

# **1 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresenta-se e justifica-se a base teórico-metodológica que sustenta a presente investigação e que tem como base os pressupostos da Linguística Aplicada. Na primeira etapa, justifica-se a metodologia utilizada, refletindo-se sobre a pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. Ainda na primeira parte, são tecidas considerações sobre as habilidades de produção escrita e sobre como estas foram utilizadas durante a análise dos dados. Na segunda parte, descrevem-se os cenários, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos usados para a coleta dos dados. Na terceira, levantam-se os questionamentos que conduzem à coleta e à análise dos dados deste estudo.

## **1.1 A PESQUISA QUALITATIVA**

Como o presente trabalho analisa o desenvolvimento da aprendizagem de português L2/LE, utiliza-se uma abordagem teórico e metodológica de natureza qualitativa implementada através da observação do trabalho desenvolvido por professores de Português LE em Poitiers, bem como através da pesquisa-ação no ensino de Português L2, na UFBA, quando a professora analisa a progressão do desempenho dos estudantes no que tange às habilidades de produção escrita. Assim, o trabalho realizado privilegia o diálogo constante entre o docente e os aprendizes, como forma de aprimorar as práticas pedagógicas e contribuir para o melhor desempenho dos alunos.

Conforme André (2007, p. 16), a pesquisa qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais começam a questionar o método de investigação das ciências físicas e naturais, fundamentado em uma perspectiva positivista, servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos. Dessa forma, tal ação suscita embate entre pesquisadores que defendem a abordagem quantitativa, vista como a única forma de fazer ciência, e os defensores da abordagem qualitativa, que busca a interpretação em lugar da mensuração, procura a descoberta em vez da constatação e valoriza a indução. Assim, a pesquisa qualitativa baseia-se nesses princípios, contrapondo-se à pesquisa quantitativa, quando esta divide a realidade em unidades passíveis de mensuração e experimentos. Conforme André (2007, p. 17), a pesquisa qualitativa defende uma visão holística do

fenômeno estudado, primando por observar todos os componentes de uma situação de interação, bem como influências recíprocas por eles exercidas. Enquanto a abordagem quantitativa é herdada do positivismo, a abordagem da pesquisa qualitativa tem origem na concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento. Nela, estão presentes as ideias do interacionismo simbólico e da etnometodologia.

Erickson (2008, p. 58) afirma que o é essencial para a pesquisa qualitativa não é evitar o uso de dados quantitativos, mas dar primazia às definições da qualidade dos aspectos da vida social. Se a pesquisa qualitativa realmente quer fazer ciência e direcionar o problema das generalizações, o pesquisador deve tornar-se capaz de observar bem os fatos sociais e analisar se estes são funcionalmente relevantes.

O mesmo autor (2008, p. 68) considera importante descrever a caracterização do ambiente, usando a recolha de dados quantitativos. A proposta de tal análise é importante para fazer a observação qualitativa. Usar técnicas estatísticas mais elaboradas na análise dos dados qualitativos é relevante. Segundo ele, a pesquisa qualitativa poderia beneficiar-se na descrição e na análise dos dados pelo auxílio de profissionais em Estatística. Assim, para a melhor visualização dos dados qualitativos dessa pesquisa, a autora solicitou auxílio da profissional, Nívea Bispo, formada em Estatística pela UFBA.

Nesse sentido, através da aplicação de técnicas estatísticas, foram construídos gráficos com o intuito de demonstrar a progressão da aprendizagem dos investigados: alunos de PLE e alunos de PL2. Não foram centrados na análise do produto final do aprendiz, mas sim no seu processo de aprendizagem.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho é realizada dessa forma, visto que são feitos questionários para conhecer os pontos de vista dos alunos sobre avaliação e sobre produção escrita. São observadas as aulas e os textos produzidos pelos alunos da universidade da França. No Brasil, a professora-pesquisadora também realiza o questionário e observa todo o processo da aprendizagem dos alunos investigados.

Um trabalho pode ser caracterizado como etnográfico em educação quando ele faz uso de técnicas relacionadas com a etnografia, como a entrevista e a análise de documentos. A observação é essencial nesse processo, porque o pesquisador tem sempre um grau de interação

com a situação estudada. As entrevistas buscam aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.

Quando se utiliza a abordagem qualitativa, o pesquisador é o elemento principal na coleta e análise dos dados. Ele pode observar as circunstâncias que o cercam, modificar técnicas de coleta, se for preciso, rever as questões que orientam a pesquisa, localizar novos sujeitos, rever a metodologia durante o desenrolar do trabalho. O pesquisador tem liberdade para interferir na sua pesquisa e para fazer mudanças no desenrolar do processo de investigação.

A pesquisa qualitativa enfatiza o processo, enfoca o que está ocorrendo e não o produto ou os resultados finais. Segundo André (2007, p. 41), nessa pesquisa, há o contato direto do pesquisador com a situação e a investigação da pesquisa. Ela permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Nessa forma de pesquisa, é possível documentar o que não é documentado, ou seja, descrever as ações praticadas pelos seus atores sociais, reconstruir a linguagem, suas formas de comunicação que são criadas e recriadas no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Moita Lopes (2002, p. 88) comenta que a pesquisa etnográfica tem como intuito realizar a descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais na sala de aula, ao se tentar compreender os processos de ensinar/aprender línguas e, no caso específico dessa investigação, descobrir como o aluno se coloca diante da avaliação e da produção escrita. Ou seja, essa pesquisa não só se preocupa com a natureza da interação na sala de aula como espaço de aprendizagem, mas também pretende descobrir o que está ocorrendo nesse contexto, como esses acontecimentos estão constituídos, o que eles representam para os alunos e professores e como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem.

Conforme Pinto (1998, p. 127), para a pesquisa em aquisição de segunda língua, existem dois tipos de etnografia. Uma é a educacional, centrada no estudo de qualquer processo educacional, relacionado ou não com a escola. E a outra é a da comunicação, que observa o que o falante necessita saber para comunicar-se apropriadamente em uma comunidade linguística e como esse conhecimento é aprendido e usado.

Em relação à metodologia, a coleta dos dados na pesquisa qualitativa é sempre conduzida no ambiente em que os sujeitos vivem e trabalham. Os principais métodos usados são a observação (*watching*) e a pergunta (*asking*). Além disso, “vários tipos de documentos são estudados, tais como programas de curso, planos de aula e documentos da escola, materiais do currículo, além de materiais produzidos pelos alunos, como diários e amostras de sua escrita” (PINTO, op. cit., p. 131). Na pesquisa aqui retratada, foram utilizadas a observação, perguntas, amostras de materiais produzidos pelos alunos, diários.

Dessa forma, esse tipo de pesquisa faz com que haja maior aproximação não só entre os sujeitos envolvidos no estudo, mas também com o contexto social no qual esses sujeitos estão inseridos. Segundo Rolim (1998, p. 18), a pesquisa em sala de aula de natureza etnográfica permite que o pesquisador possa ver o “fazer” do professor em sua prática e, a partir daí, fazer suas interpretações.

Conforme Coura Sobrinho & Silva (1998, p. 55), na investigação da sala de aula, duas abordagens são possíveis. Na primeira, o pesquisador é quem decide antecipadamente o que investigar. Nesse caso, a pergunta da pesquisa e os processos de coleta e análise dos dados são planejados especificamente para testar uma hipótese ou responder uma pergunta. Na segunda forma de investigação, as reflexões surgem a partir dos dados coletados.

Para entender o que ocorre em sala de aula, Coura Sobrinho & Silva (op. cit., p. 56) e Rolim (1998, p. 21) mencionam que os dados podem ser recolhidos a partir da observação participada ou não participada, gravação, levantamento de opiniões, introspecção, testes, questionários e entrevistas. Além disso, para a elaboração dos instrumentos de coleta, deve-se analisar se as perguntas estão formuladas de modo que não influenciem nas respostas dos informantes.

Rolim (1998, p. 19) salienta que o pesquisador deve apresentar um comportamento neutro em relação ao seu foco de pesquisa. Ele deve estudar a interação da forma como ela acontece no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo observados. Contudo, ressalta que isso nunca é completamente realizável, visto que nenhuma observação pode ser despojada de pré-visões ou pré-conceitos.

Na área de investigação de ensino e aprendizagem de línguas, Rolim (loc. cit.) levanta que a pesquisa etnográfica está relacionada com a observação não estruturada

(princípio êmico) do que ocorre na sala de aula. Esse método possui a vantagem de permitir uma aproximação mais direta com o contexto observado. Contudo, a ausência de tradição desse tipo de pesquisa dificulta a entrada do pesquisador no contexto da sala de aula, pois há muita dificuldade para encontrar professores que permitam a presença de um pesquisador em sua sala de aula, sempre visto como uma pessoa estranha e incômoda para as pessoas envolvidas no contexto.

Para se realizar esta pesquisa, foram recolhidos os questionários respondidos pelos alunos para identificar a opinião deles sobre a avaliação e sobre a sua produção escrita e foram coletadas, também, as avaliações de produção escrita de todos os participantes. Não foram feitas a gravação das aulas nem a gravação da entrevista com os participantes, por eles não se sentirem à vontade para tal.

Moita Lopes (2002, p. 89) afirma que a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas atualmente talvez esteja ligada ao chamado movimento do professor-pesquisador em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática, caracterizando-se, assim, a pesquisa-ação. Essa forma de pesquisa pode ser entendida de dois modos. Em primeiro lugar, ela é vista como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor apresenta. Em segundo lugar, ela é considerada como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho.

Segundo Moita Lopes (*op. cit.*, p. 185), o básico no processo de pesquisa-ação é a técnica de auto-monitoração do que está acontecendo em sala de aula. Esse processo pode ser desenvolvido através de instrumentos de pesquisa como notas de campo tomadas pelo próprio professor e por um outro professor-observador, diários escritos por alunos e professores, gravação em áudio e vídeo das aulas etc. Esses instrumentos fornecem várias versões sobre o que ocorreu em sala de aula ou sobre a questão que está sendo investigada, permitindo a triangulação de perspectivas: do professor da turma, dos alunos, do professor-observador. Este tema será discutido no item a seguir.

## 1.2 A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação funciona com uma contribuição da maior relevância para esse estudo. Nesse processo, o professor não vai ser apenas consumidor da pesquisa, porque contribui consideravelmente para a ampliação do conhecimento do objeto observado.

Segundo Viana (2007, p. 233), na metodologia contemporânea de pesquisa na área educacional, tem-se estabelecido uma tendência de crescimento e fortalecimento da pesquisa-ação que, de maneira geral, representa o desenvolvimento da investigação realizada por professores, focalizando questões decorrentes do contexto de atuação, isto é, questões surgidas da prática de sala de aula. Esse tipo de pesquisa causa transformações no contexto social, à medida que é gerada por aspectos contextuais da sociedade. No presente estudo, o contexto da sala de aula torna-se essencial à observação ampla do contexto para a melhoria da compreensão dos aspectos intrínsecos à realidade estudada. Essa pesquisa é necessária, também, por causa do impacto que ela ocasiona nas questões educacionais, principalmente, na área de ensino e aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira, no qual esse trabalho está inserido.

Essa forma de pesquisa implica uma alteração do papel tradicional do professor como consumidor de teorias resultantes de pesquisas conduzidas por outros pesquisadores. Conforme Viana (2007, p. 236), esses pesquisadores, geralmente, não estão atuando em sala de aula, ou que, mesmo dedicando parte de seu tempo a atividades nesse ambiente, não abordam questões que preocupam o professor ou que a esse interessem por ter em relação com a sua prática. O reflexo dessa situação na prática educacional causa problemas. O professor nota, muitas vezes, algumas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem no seu contexto de atuação. Dessa maneira, ele sente a necessidade de mudança para melhorar esse processo, embora não possua elementos argumentativos suficientes para propor essas alterações.

Viana (loc. cit.) menciona que a pesquisa tradicional geralmente busca generalizações e por isso não contempla aspectos contextuais específicos. Assim, o professor sente-se enfraquecido pelas circunstâncias ou acomoda-se e mantém a sua prática com a nítida sensação de ineficácia ou desiste da profissão. Muitos professores novatos reclamam de isolamento profissional, por causa de uma falta de interação entre os profissionais da área.



Na pesquisa-ação, o envolvimento do professor mostra-se como uma forma de contribuição do próprio praticante na produção de conhecimento, o que ocorre a partir da prática crítico-reflexiva e da organização/estruturação criteriosa do conhecimento, de forma que a ele possa ser atribuído um caráter de confiabilidade. Tal caráter provém de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados que, assim, permitem que os resultados não só contribuam para proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem no contexto em que atua, como também para o desenvolvimento da profissão e da área. Nesse sentido, o professor passa a ter compreensão maior de fenômenos da sua prática em termos teóricos.

Conforme Moita Lopes (2002, p. 184), o caráter emancipatório da pesquisa-ação “libera o professor de rezar pela cartilha dos outros e o faz produzir conhecimento que lhe interessa mais propriamente”. Nesse sentido, a pesquisa-ação não se refere só a um caráter prático de resolver problemas de ensino e aprendizagem, mas também a uma compreensão do aspecto ideológico subjacente ao trabalho educacional.

A aceitação acadêmica da utilização de abordagens qualitativas na pesquisa de ciências sociais é imprescindível à compreensão do desenvolvimento da pesquisa-ação na área do ensino de línguas. Tal fato ocorre, principalmente, a partir da década de 80, visto que a prática de sala de aula revela a necessidade de maior entendimento dos fenômenos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem para melhorar esse processo. Um aspecto relevante dessa forma de pesquisa é o envolvimento de estudantes reais e salas de aula reais. Além disso, os professores se tornam interessados em pesquisas, não só como leitores, como também como produtores de conhecimento.

Com a pesquisa-ação, o professor deixa de ter o papel tradicional de recipiente passivo. Constata-se a necessidade de formação do professor em pesquisa. Através de tal metodologia, apresenta-se e discute-se uma sequência de atividades que teriam a finalidade de sensibilizar o professor para aspectos como procedimentos de observação de sala de aula. Segundo Moita Lopes (2002), na formação-sustentada, um dos elementos chave da pesquisa-ação é o fato de o professor pesquisar a partir da e para a sua prática.

Na formação tradicional do professor de línguas, existe uma visão dogmática no treinamento, no uso de técnicas de ensino, que deverão ser usadas pelo professor em sala de

aula, exatamente da forma recomendada por manuais de ensino e pelo professor formador. Nesse contexto, a sala de aula é o lugar de utilizar o conhecimento já pronto sobre o processo de ensino desenvolvido por um pesquisador que, na maioria das vezes, não sabe nada sobre o contexto de ensino de línguas estrangeiras.

Na pesquisa-ação, o professor encaminha-se para a emancipação, assumindo uma postura crítico-investigativa. Os resultados dessa postura devem se refletir na sua prática, em termos de crescimento e amadurecimento profissional e de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Corey (1953) caracteriza a pesquisa-ação como o processo pelo qual os professores-pesquisadores objetivam estudar cientificamente seus problemas de forma a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões. Ao ser chamada de investigação-ação (*action research*), os livros de pesquisa da década de 1950 descrevem essa metodologia como uma ação sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados. Carr e Kemmis (1988) afirmam que o processo de pesquisa-ação envolve o estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes, além de sistematicamente submetidas à observação, reflexão e mudança.

Nesse sentido, essa teoria de pesquisa-ação entra neste estudo porque no curso da Universidade Federal da Bahia, a pesquisadora é a professora da turma analisada. Com essa investigação-ação, há amadurecimento profissional considerável da professora-pesquisadora. Tal fato contribui para haver melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem da turma em questão.

### **1.3 AS HABILIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA**

Na turma do G1/L2, as tarefas de produção escrita foram feitas a partir da leitura de textos escritos e orais, que foram discutidos em sala de aula. Nesse sentido, utilizam-se atividades com alvo no desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, quando os aprendizes faziam a leitura do texto escrito. Foram usados, também, elementos para estimular a habilidade de compreensão oral, tais como a utilização de vídeos e teatro. Ao fazer as discussões orais desses textos escritos e orais, desenvolveu-se a habilidade de produção oral. Após essas etapas, solicitou-se ao estudante um texto escrito.

Assim, nessa pesquisa, todas as habilidades foram desenvolvidas de forma interligada, uma vez que as competências comunicativas não são estanques. Para a produção escrita, o planejamento previu a prática da leitura, da compreensão oral, como atividades que deveriam anteceder a produção textual escrita.

Na turma do G2/LE, a tarefa de produção escrita foi feita a partir da leitura de um texto escrito. É importante destacar que, nesse contexto, a pesquisadora era apenas observadora. O texto utilizado nessa tarefa estava traduzido em Francês, então o aprendiz não utilizou a sua habilidade de compreensão escrita em português. Também não foi feita a discussão do tema desse texto em sala de aula, para ativar a habilidade de produção oral. Para desenvolver essa tarefa, o aprendiz usou apenas a sua habilidade de produção escrita em português, uma vez que a leitura do texto foi feita em francês.

A leitura e a escrita, de acordo com Widdowson (2005, p. 88), não podem tão facilmente ser consideradas como atividades interligadas. Em grande parte do discurso escrito, não há sempre um inter-relacionamento estreito dessas atividades. Esse fato é diferente das habilidades de falar e ouvir, porque elas sempre estão inter-relacionadas. Ler e escrever não são atividades tipicamente recíprocas da mesma forma que o dizer e o ouvir.

Nesse trabalho, todas as atividades de produção escrita realizadas no G1/L2 e no G2/LE são feitas a partir da leitura de textos escritos e áudio-visuais, permitindo o interrelacionamento entre essas habilidades. Souza (2009) afirma que tanto a leitura quanto a escrita são atividades construídas. A concepção de leitura é feita a partir da atribuição de sentidos aos textos. O leitor utiliza o seu conhecimento de mundo para dialogar com o autor do texto que está sendo lido. Ao escrever, o aluno também assume o papel de leitor. Escrever enquanto uso (comunicativo) é o contrário de compor (escrita como forma). A escrita pode ser considerada como uma atividade dialogal. O sujeito que escreve já realizou uma leitura de textos conhecidos antes, bem como a leitura de mundo produzida a partir de suas experiências. Além disso, ao escrever, o produtor do texto dirige-se a um leitor virtual, que age sobre ele mesmo antes de o texto estar produzido. O sujeito, autor do texto, escreve a partir do que ele conhece do seu leitor ou leitores virtuais.

Um aspecto importante para ser observado no estudo da competência comunicativa é a interpretação. Segundo Widdowson (2005, p. 95), não é possível conversar sem ouvir. A

interpretação é representada como o mais alto grau de habilidade: a de processar linguagem como comunicação. Essa habilidade subjaz a todo uso da linguagem. Conforme as anotações das aulas de pesquisa orientada com a Professora Dra. Iracema Luiza de Souza, quando se reflete sobre produção textual, constata-se que as habilidades envolvidas nesse processo estão intimamente relacionadas com as habilidades de ler, ouvir e falar qualquer língua. Na realidade, ler e ouvir se constituem como essenciais ao ato de escrever, pois através de tais habilidades, o sujeito amplia seu conhecimento enciclopédico e seu conhecimento de mundo, o que se afigura indispensável à produção discursiva escrita, que requer uma tomada de posição frente aos temas em evidência num determinado momento histórico.

Moita Lopes (2002) afirma que, para estudar os modelos de leitura, é importante vê-los a partir da questão da direção do fluxo da informação no ato de ler. Dessa maneira, esses modelos podem ser classificados em três tipos: modelo de fluxo ascendente, descendente e ascendente/descendente simultaneamente.

O processamento ascendente acontece com teorias de decodificação de leitura. O leitor só utiliza os dados apresentados no texto lido na tarefa, se o compreender. Tendo em vista a estreita relação entre ler e escrever, já apontada acima, busca-se, na investigação aqui descrita, entender melhor o processo da leitura, recorrendo-se a contribuições de pesquisadores que se voltaram para tal atividade. Assim, nesse processo ascendente, a informação flui do texto para o leitor. E, no processamento descendente, o foco é colocado na contribuição do leitor para o ato de ler. O significado do texto está na mente do leitor. Dessa maneira, a informação flui do leitor para o texto.

O terceiro tipo desses modelos é caracterizado pela visão de que o processamento do texto ocorre nas duas direções – ascendente e descendente – ao mesmo tempo. Então, o ato de ler é visto como envolvendo processos perceptivos e cognitivos. Essa visão de leitura capta mais claramente o fenômeno da compreensão escrita, visto que modelos de leitura não-interacionistas não dão conta do fato de que a leitura é ao mesmo tempo um processo perceptivo e cognitivo. Nessa visão, o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto – o seu pré-conhecimento, o que representa uma concepção interacionista do significado, que não está nem no texto nem na

mente do leitor. Ele acontece através do processo de interação entre o leitor e o escritor, através do texto.

As teorias interacionistas de leitura oferecem um arcabouço teórico adequado para dar conta do uso do pré-conhecimento na compreensão em geral. Nessa teoria, a compreensão escrita é realizada quando um leitor, ao deparar-se com um enunciado escrito – em um processamento ascendente – ativa o seu pré-conhecimento. Assim, através de um processamento descendente, criam-se expectativas no leitor quanto ao possível significado a ser negociado com o escritor.

No ato da leitura, o sujeito usa sua competência como leitor e interage com o escritor através de procedimentos interpretativos. Esses procedimentos são os meios através dos quais os esquemas do leitor e escritor são negociados. Desse modo, o leitor negocia o significado do texto com o escritor através de um processamento ascendente-descendente da informação mediado no texto.

Uma maneira de desenvolver essa pedagogia de forma adequada para o ensino de compreensão escrita em línguas estrangeiras é colocar ênfase no pré-conhecimento do leitor-aprendiz, isto é, na sua contribuição para o ato comunicativo da leitura, favorecendo uma estratégia de aproximação entre a cultura da língua materna e a cultura da língua-alvo. Ensinar o leitor a utilizar esse tipo de conhecimento, ou seja, a usar um procedimento interpretativo, tem-se mostrado facilitador do ato de aprender a compreender textos tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Segundo Moita Lopes (2002), a criação de artifícios pedagógicos que ensinem o leitor-aprendiz a ativar e utilizar o conhecimento esquemático necessário para a compreensão de um determinado texto reveste-se de extrema relevância. A indução desse tipo de conhecimento tem-se mostrado muito útil ao se ensinar leitura em língua materna e língua estrangeira. A indução da área de conteúdo esquemático do texto a ser lido colabora para criar expectativas no leitor-aprendiz, que vão ser confirmadas ou não em sua leitura. A exploração do título e de ilustrações é muito proveitosa, para que o leitor antecipe informações e contexto posteriormente formados como objeto da leitura.

Um outro tipo de processamento da leitura é o conhecimento esquemático, considerado essencial ao se ensinar o aluno a utilizar a organização retórica do texto, visto que

fornece pistas para o aprendiz ter acesso ao seu significado. É importante que o leitor-aprendiz se familiarize com os marcadores de discurso (conectores, itens lexicais etc.), que indicam a organização da informação no discurso. Se o leitor-aprendiz toma conhecimento desses marcadores discursivos no ato de ler, a interação entre leitor-escritor é facilitada e também ele poderá utilizar tais recursos quando solicitado a produzir um texto.

No processo de ensino e aprendizagem, é preciso desenvolver também a habilidade de produção escrita. Segundo Cornaire e Raymond (1999, p. 12), ensinar a escrita não consiste em pensar sobre o funcionamento da língua ou produzir enunciados fora do contexto conforme o modelo da sintaxe. Ensinar o aluno a escrever é ensinar a comunicar-se através da escrita, sendo importante que o aprendiz tenha estratégias de leitura que contribuam para a sua produção escrita. Assim, é essencial trabalhar atividades de produção escrita a partir de leitura, para que o aprendiz aumente o seu vocabulário e aproveite-o no seu texto.

Conforme Krashen (1984), um bom texto escrito ocorre quando há uma boa interação entre o escritor e o leitor. A comunicação é verdadeiramente eficaz, quando o aprendiz escreve de maneira clara, coerente e coesa. Além disso, ao desenvolver atividades de leitura sobre aspectos sociais e interculturais, o professor contribui para que o texto dos seus alunos seja mais consistente. Tal atitude do educador faz com que ocorra uma boa aprendizagem da escrita, ao ter desenvolvido uma boa leitura com o aprendiz.

As atividades de produção escrita são importantes por possibilitarem uma tomada de posição do sujeito produtor frente à realidade. Essa ação estimula o senso crítico do aprendiz durante as aulas de português para estrangeiros. A propósito, tal objetivo ocupa um lugar de destaque nos PCNs de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos (1997, p. 47): “O trabalho com a produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.” Isso também se aplica nos PCNs de Língua Estrangeira.

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. (...) Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (...) É preciso observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino. Em suma: é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola mas, sim, a escola às necessidades da comunidade. (PCN: Ensino Médio, 2002, p. 147)

A propósito da escrita, Viana (2007) sugere que o professor verifique a relação pessoal dos alunos com a escrita para identificar quais são as concepções de cada um sobre o ato de escrever. A conscientização dos alunos sobre os processos que fazem parte da escrita, como o planejamento, a execução e a revisão revela-se da maior importância. Dessa forma, Geraldi (2000, p. 88) destaca que há três práticas a considerar no ensino: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. A leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor mediado pelo texto. Esse encontro não é passivo, visto que requer do leitor um posicionamento ativo que se traduz em diversas leituras.

Grande parte da produção de texto escrito feita pelos alunos nas escolas não menciona a interlocução. O aprendiz não sabe para quem ele dirige o seu texto. Além disso, a tarefa que lhe é prescrita costuma tratar de um assunto que ele desconhece ou do qual ele possui um conhecimento superficial:

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. (BRITTO, 2000)

Assim, as atividades de produção escrita são realizadas de modo mais efetivo, quando precedidas de leitura e discussão sobre o tema proposto ao aluno pelo professor, através de atividades de leitura e de discussão em sala de aula, para que o aprendiz possa ter informações suficientes para colocar no seu texto. Desse modo, a avaliação do texto do aprendiz irá considerar a pertinência das informações apresentadas no texto, bem como os aspectos linguísticos de que faz uso.

#### **1.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA**

Nesse estudo, a pesquisadora observa o desenvolvimento da aprendizagem em duas situações: num contexto, a língua portuguesa é a segunda língua dos aprendizes. Esta análise acontece na Universidade Federal da Bahia, onde ela é professora da turma em questão. Em outro contexto, a língua-alvo, português, é uma língua estrangeira. A obtenção desses dados ocorre nas aulas de português para estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade de Poitiers, na França, quando a pesquisadora é apenas observadora. Nos dois contextos, a investigação define como objeto de análise a avaliação da produção dos textos escritos dos alunos, implicando a identificação e caracterização das habilidades envolvidas nesse processo.

Para a coleta de dados e para a realização do trabalho, além da bibliografia específica ao tema, são usados os seguintes instrumentos:

- As avaliações diagnóstica, formativa e somativa dos alunos da Universidade Federal da Bahia, onde a pesquisadora é a professora. A partir dessas avaliações, analisam-se se a avaliação reflete a aprendizagem do aluno, e se essas formas de avaliar mostram o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes;
- As avaliações somativas e os textos dos alunos da Universidade de Poitiers na França, onde a pesquisadora é observadora. Analisam-se se a avaliação reflete a aprendizagem do aluno, e se essas formas de avaliar mostram o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes;
- Questionário dos alunos desses dois cenários;
- Os textos produzidos pelos alunos durante o curso da Universidade Federal da Bahia (G1/L2) e da Universidade de Poitiers (G2/LE);
- O registro de observação das aulas, como pesquisadora apenas, na Universidade de Poitiers.
- O registro de observação das aulas, como professora e pesquisadora na Universidade Federal da Bahia.

Nesta pesquisa, o grupo da UFBA é chamado G1/L2 e o grupo da Universidade de Poitiers é denominado de G2/LE. Tal denominação foi feita para tratar os grupos de forma mais impessoal. É feita uma comparação da aprendizagem dos alunos de PL2 (G1/L2) e PLE (G2/LE). Para trabalhar com os dois grupos, optou-se pelo nível intermediário de proficiência em língua portuguesa, porque, nesse nível, pode-se analisar com mais profundidade a produção escrita dos aprendizes.

No cenário do G1/L2, para saber a opinião dos estudantes, foi feito um questionário, que consta apenas de perguntas gerais sobre o ensino e aprendizagem e sobre avaliação. Esse questionário (*vide anexo*, p. 40, p. 63, p. 95, p. 115, p. 144) é elaborado pela pesquisadora e respondido pelos alunos participantes no final do curso. Nesse ambiente, esse instrumento de pesquisa é realizado para observar o discurso do aluno sobre avaliação e sobre a sua



aprendizagem. Nos itens 1, 2 e 3, tenta-se obter informação sobre as formas de avaliação realizadas durante o curso e também, no item 4, busca-se saber o motivo de o aluno estudar português. Nos itens 5 e 6, almeja-se verificar quais são as dificuldades dos alunos e o que eles fazem para superá-las. No item 7, pergunta-se há quanto tempo o aluno estuda português. Nos itens 8 e 9, pergunta-se o que o aluno faz para melhorar a sua compreensão e produção oral e escrita. No item 10, solicita-se ao aluno fazer uma autoavaliação do conhecimento de português adquirido por ele durante o curso. No item 11, pergunta-se se ele acha que os textos que ele produz durante o curso contribuem para a aprendizagem dele. Pergunta-se, no item 12, se isso fosse possível, quais atividades teria incluído e quais teria retirado do curso. E no item 13, solicita-se ao aluno que avalie o curso de português de nível Intermediário A e que ele mencione o que deveria melhorar no curso.

No ambiente do G2/LE, no final do curso de português, os alunos respondem a um questionário com nove questões, para que a pesquisadora possa ter um conhecimento um pouco maior sobre a opinião deles sobre avaliação, ensino e aprendizagem. Os questionários dos alunos estão no anexo da tese (*vide anexo*, p. 189, p. 199, p. 209, p. 217, p. 228, p. 237). A primeira questão do questionário pretende saber a opinião do aluno sobre a prova escrita (a avaliação somativa) aplicada a ele. A segunda questão pergunta qual é a sua opinião sobre a produção de texto realizada durante o curso. Pergunta-se, também, na terceira questão, qual a razão que ele tem para estudar português. A quarta questão deseja saber qual é a maior dificuldade enfrentada na aprendizagem do português. Na quinta questão, pergunta-se o que ele faz para tentar superar essa dificuldade. A sexta questão busca saber há quanto tempo estuda português. Na sétima questão, pergunta-se qual tipo de atividade faz para melhorar a compreensão e produção escrita. A oitava questão deseja saber qual é o tipo de atividade que faz para melhorar a sua compreensão e produção oral. Na nona questão, solicita-se que faça uma autoavaliação do conhecimento de português adquirido durante o curso e que diga o que tem melhorado.

## 1.5 QUESTIONAMENTOS DA PESQUISA

Considerando-se os pontos abordados acima, apresentam-se os seguintes questionamentos para a investigação:

1. No que tange à produção escrita, o desenvolvimento da avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem produz melhores resultados que a avaliação somativa?
2. Que categorias analíticas precisam ser definidas para a avaliação das habilidades de produção escrita?

No próximo capítulo, serão apresentados o conceito de avaliação da aprendizagem, as suas modalidades e sua importância no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

## **2 AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM**

A avaliação da aprendizagem dos alunos é um tema que apresenta muita polêmica. Nas aulas de língua estrangeira, muitos professores desempenham uma avaliação tradicional. No entanto, também há educadores que pretendem avaliar o progresso da aprendizagem dos estudantes, por isso é necessário buscar a avaliação que conduza ao melhor desempenho do aprendiz, tomando por base as habilidades de compreensão e produção escrita e oral, uma vez que o estudante precisa dominar bem essas habilidades.

Nesta tese, o conceito de avaliação está relacionado com a aprendizagem dos estudantes. Ela não é uma atividade de aprovação ou reprovação, mas sim um instrumento, que vai contribuir para a aprendizagem do aluno. A avaliação deve ser processual para que o educador acompanhe a aprendizagem do estudante. Para isso, é preciso fazer uma avaliação diagnóstica da aprendizagem no início do curso, para que o professor possa direcionar as suas aulas para o que o aluno ainda precisa aprender. Além disso, para observar o desenvolvimento do conhecimento do estudante, deve-se realizar a avaliação formativa. Com ela, o educador consegue verificar, durante o processo, o que o aluno ainda não aprendeu e o que ele ainda tem que melhorar. No final do curso, faz-se uma avaliação somativa para concluir a observação do processo da aprendizagem. Dessa maneira, o educador pode perceber o que os seus alunos conseguiram aprender.

Bloom et al. (1983) define a avaliação como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem. Auxilia a explicitar os objetivos significativos e as metas educacionais. Determina como os alunos estão se desenvolvendo e que procedimentos são eficientes no processo de ensino e aprendizagem.

Mejía (2001, p. 91) menciona que a função básica dessa avaliação é o fornecimento de informações para a tomada de decisões em relação a todos os aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem. Esses elementos são o domínio da aprendizagem, os efeitos da metodologia usada, as consequências da atuação do professor e do aluno, adequação do programa, o retorno para os objetivos do planejamento e os dados para análise da efetividade e eficiência do sistema escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2002, p. 124), em relação à avaliação, um novo posicionamento implica pensar sobre o percurso da aprendizagem. Nesse processo, é preciso acompanhar o método de ensino e fazer ajustamentos ou modificações durante o curso. Além disso, implica analisar também os resultados obtidos no fim do percurso. É necessário, também, superar a visão da avaliação feita em momentos isolados e passar a considerá-la como parte efetiva do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação educacional tem que ser uma atividade processual desenvolvida durante todo o momento da aprendizagem.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “avaliar não se resume a constatar o nível nem a distribuir conceitos. É um instrumento para orientar a ação pedagógica e detectar como melhorar o ensino” (PCNEM, 2002). Testes que pretendam somente verificar, por exemplo, o domínio de um ponto específico da gramática são ineficazes para averiguar o conteúdo aprendido.

Luckesi (2002, p. 69) define avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. O juízo de qualidade pretende expressar uma qualidade que se aplica a um objeto. É produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e um determinado padrão ideal de julgamento. Em relação aos dados relevantes, ele afirma que a qualidade de um objeto não lhe será atribuída de acordo com a vontade de quem o julga, mas a partir de caracteres que esse determinado objeto possua. Quanto à tomada de decisão, essa se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se mostra satisfatória ou insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo constitutivo.

Segundo os PCN (2001, p. 93), a avaliação é definida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre a aprendizagem do aluno, de que forma ela acontece e em quais condições. Desse modo, é necessário que ela possibilite o ajuste e a orientação pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade. Por um lado, a avaliação funciona como instrumento que possibilita ao professor analisar criticamente sua prática educativa e, por outro lado, é um instrumento que apresenta ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços e dificuldades. Nesse contexto, a avaliação acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação, conforme os PCN (2001, p. 93), ocorre num contexto em que se permite ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos, quanto sobre os processos pelos quais isso acontece. Ao se avaliar, não só se coletam informações relacionadas ao tipo de conhecimento que o aluno constrói, como também respondem-se questões sobre por que os alunos aprendem, o que aprendem naquela situação de aprendizagem, como aprendem, o que mais aprendem e o que deixam de aprender.

Para a formação da autonomia do aluno, é preciso que haja construção de instrumentos de autoavaliação. Esses lhe devem possibilitar a tomada de consciência sobre o que sabe, o que deve aprender, o que precisa saber fazer melhor e favorecer maior controle da atividade, a partir da auto-análise de seu desempenho. A avaliação não é, então, unilateral ou monológica, mas dialógica. Deve ocorrer, segundo os PCN (2001, p. 94), num ambiente em que são considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que acontece entre todos os participantes do processo de aprendizado.

Sobre avaliações escritas, Júdice (2000, p. 56) comenta que os professores preparam uma proposta de atividade de redação e avaliam o texto do aprendiz sem um cuidado prévio com estas questões – consciência, coerência e consistência – e sem terem determinado diretrizes muito seguras para a avaliação. Argumenta que avaliar o aprendiz de PLE é estabelecer diálogo, proporcionando-lhe uma progressiva tomada de consciência de seu processo de aquisição da língua e da cultura-alvo e uma atuação verdadeira nesse processo.

Além de um exercício de interlocução, avaliar é uma atividade de coerência, pois é preciso prestar atenção para a articulação entre os procedimentos empregados no processo de ensino e aprendizagem. É importante também que essa etapa do processo ensino e aprendizagem se articule coerentemente àquelas que a antecedem e que não seja considerada como uma etapa final, uma vez que ela oferece elementos para que o processo seja constantemente repensado e reformulado.

A avaliação é também um exercício de consistência. Os instrumentos e os critérios utilizados, para serem eficazes, têm que ser praticáveis, confiáveis, válidos e estar em harmonia com a perspectiva de ensinar do professor. Costuma-se encontrar professores que não consideram o texto do aprendiz como um percurso realizado na aquisição da língua-alvo. Analisam apenas a quantidade de erros cometidos e consideram como erro todo desvio da

linguagem padrão. Além disso, não destacam a adequação da escolha em função do contexto de comunicação e dão uma dimensão imprópria a questões de menor destaque, como as de ortografia.

De acordo com Júdice (2000, p. 57), os aprendizes que escreviam, liam, reescreviam cuidadosamente seus textos, tinham a impressão de que estavam fazendo progressos em seu processo de aquisição. Contudo, no momento da avaliação, eram muito criticados pelas falhas que ainda não tinham conseguido resolver. O professor - leitor onipotente e único - apontava os desvios, mas não fazia nenhuma consideração sobre acertos e progressos, nem permitia que os alunos realizassem uma releitura crítica do seu próprio texto. Nesse sentido, a avaliação não estabelecia interlocução real, não levava à reconstrução, progressão, continuação do percurso do aprendiz na aquisição da língua-alvo.

Quanto às teorias de ensino de línguas em uso no momento, Júdice (op. cit., p. 58) levanta que professores devem refletir, em primeiro lugar, sobre a abordagem que norteará seu trabalho, isto é, sobre os pressupostos relativos à natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem. Os que consideram a linguagem como um lugar da interação e o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo como uma construção ativa de conhecimento, devem ter um sistema de avaliação compatível com essa prática.

Nesse sentido, avaliar, conforme Júdice (loc. cit.), é estar atento à forma como o aprendiz interage na língua-alvo em diversas situações não ensaiadas e semelhantes àquelas da vida real. É averiguar se ele utiliza a língua-alvo adequadamente em textos orais e escritos, produzidos nos desenvolvimentos de tarefas com propósitos comunicativos, em contextos bem definidos e com base em material autêntico. Na execução dessas tarefas, tanto as habilidades de compreender e de produzir textos orais quanto as habilidades de ler e escrever seriam acionadas de forma integrada. Para serem funcionais, essas tarefas devem dizer respeito a temas de interesse dos aprendizes e às suas experiências de vida; inscrever-se em contextos de comunicação relevantes; apresentar enunciados que permitam aos aprendizes perceberem claramente seu objetivo.

Como é preciso escolher uma proposta clara e um contexto relevante para a tarefa, Júdice (2000, p. 58) ressalta que a avaliação deverá ter todos os elementos de adequação a essa proposta como parâmetros. É necessário observar se a tarefa foi cumprida, verificando se o

texto produzido estabelece comunicação com o interlocutor, com coerência e coesão, organização e registro adequados para o contexto dado pelo enunciado.

Os textos dos aprendizes, quando avaliados adequadamente, fornecerão ao professor informação segura sobre o seu andamento no processo de ensino e aprendizagem e sobre seus progressos e suas dificuldades, constituindo ponto de partida para um diálogo construtivo. De acordo com Júdice (loc. cit.), o texto produzido pelo aluno é um momento de um processo construtivo, podendo sempre haver reformulação na interlocução, não sendo, assim, um produto concluído.

A maioria dos professores, apesar de ter formação teórica e conduzir sua prática de ensino PLE de maneira satisfatória, ainda possui dificuldades para avaliar o texto produzido pelo aprendiz como um bloco de sentido construído na interlocução, em um dado contexto de comunicação. Por causa disso, Júdice (op. cit., p. 59) mostrou, como se podem observar a seguir, alguns pontos importantes para uma reflexão do professor e para o estabelecimento de um quadro de referências:

- O enfoque e a dinâmica do curso no qual se inscreve a tarefa a ser avaliada;
- a situação de avaliação;
- o tema abordado, em relação à sua relevância e articulação com experiência prévia do aprendiz;
- os objetivos da tarefa;
- o contexto de comunicação proposto pela tarefa;
- o perfil do produtor do texto;
- o interlocutor virtual sugerido pela tarefa (JÚDICE, 2000, p. 59).

Depois de analisar se o aprendiz leu produtivamente a proposta da tarefa e os textos orais e/ou escritos que a integram, o professor deve observar se executou a atividade comunicativa no contexto sugerido, integrando habilidades e elaborando um texto na modalidade adequada para interagir na língua-alvo. Ademais, ele não deve ficar limitado apenas a esses aspectos, para que possa auxiliar o aluno no percurso de aquisição que prossegue.

Júdice (op. cit., p. 60) coloca que é essencial observar se o aluno é capaz de comunicar-se, apresentando pontos de vista próprios ou presentes no texto com o qual interage, produzir texto com modo de organização adequado para a tarefa proposta. É preciso também analisar se ele utilizou, ao elaborar o texto, o registro apropriado à situação

estabelecida na tarefa. É importante, além disso, verificar se ele usou recursos lexicais e gramaticais que favoreçam a explicitação do raciocínio que pretende desenvolver. É necessário averiguar se ele seguiu as orientações referentes ao código escrito da língua, que contribuem para dar clareza e correção ao texto, como paragrafação, pontuação, grafia das palavras.

Nesse sentido, a avaliação em sala de aula tem sido uma fase intermediária no processo de produção de textos, buscando levar o aprendiz ao aperfeiçoamento consciente do texto. A avaliação, dessa forma, constitui um processo permanente. Júdice (op. cit., p. 64) coloca que avaliar pode ser, assim, um agir em interlocução com o aprendiz e com a comunidade de professores de PLE. Mais do que uma questão de técnica e de método, a avaliação, que já foi monólogo em que o professor dava a palavra final, hoje é uma oportunidade importante de diálogo.

De acordo com Rolim (1998, p. 56), no processo de ensino e aprendizagem de LE, a área de avaliação mostra-se ampla e complexa. Mesmo que sua relevância seja reconhecida por todos os envolvidos nesse contexto, e embora haja esse reconhecimento e contribuições excelentes de estudiosos da área, a situação se apresenta conflituosa e contraditória.

A área da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira é conflituosa e contraditória. Muitos profissionais dessa área estudam esse tema, mas não o aplicam na sala de aula. Muitos sabem que a avaliação está relacionada com a observação da aprendizagem do aluno, mas fazem exames com o objetivo de aprovar ou reprovar o aprendiz e não para observar a sua aprendizagem.

Scaramucci (1997, p. 76) coloca que a avaliação é muito valorizada por uma grande parte dos professores como instrumento promocional, índice do status do aluno e até mesmo controle disciplinar. O conceito de avaliação subjacente a essa prática é limitado, porque enfoca somente uma das funções da avaliação, ou seja, a promoção do aluno. Além disso, reflete também uma visão estreita e autoritária do ensino, fazendo com que esse termo assumira um sentido negativo. Nesse contexto, essa prática avaliativa está associada à verificação de erros e acertos e não encaminha para o crescimento do aprendiz.

Essa concepção demonstra uma necessidade de reflexão sobre as visões subjacentes à abordagem de ensinar do professor, bem como às influências que esse recebe de sua cultura de



ensinar/avaliar, isto é, concepções, crenças, mitos, atitudes do que seja avaliar. Com base na observação do contexto escolar dos professores participantes no curso, Scaramucci (op. cit., p. 77) assinala:

Embora de nacionalidades diferentes, sua cultura de avaliar é incrivelmente semelhante (...), todas mostram práticas a serviço de um ensino autoritário e centralizador, em que a avaliação é verificação de acertos e erros baseada no produto ou no desempenho do aluno.

Scaramucci (1997, p. 78) destaca que muitos professores querem ignorar a avaliação, porque a consideram como um processo que se restringe a emitir um julgamento a partir do produto mostrado. No entanto, não se pode agir dessa maneira, uma vez que ela é muito importante para o processo de ensino e de aprendizagem. Ela pode revelar se o conhecimento foi apreendido pelos alunos. Dessa forma, é preciso concebê-la de uma maneira que mostre a sua verdadeira dimensão educativa.

Rolim (1998, p. 59) argumenta que a avaliação é um componente essencial do processo de ensino, que começa com o planejamento. Assim, as decisões sobre conteúdo, metodologia e objetivos de ensino produzem efeito na avaliação e, por causa disso, necessitam das informações que essa pode dar. O papel da avaliação é, então, tomar decisões não só durante o curso, no seu início e/ou final, mas ao longo do processo.

Para Avelar (2001, p. 77), a prática atual da avaliação contribui muito para a manutenção do papel passivo do aluno diante da própria aprendizagem. A avaliação, geralmente considerada como sinônimo de provas e testes, é exercida como um julgamento discriminatório e promocional do produto final da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, o aprendiz é tratado apenas como um objeto a ser avaliado, a partir de uma única perspectiva: a do professor. Essa prática da avaliação fornece pouco retorno para seu processo de aprendizagem, visto que não lhe dá oportunidade de superar suas dificuldades, como também de perceber seu desenvolvimento passo a passo no ensino e aprendizagem de LE. A prática educacional, dessa forma, reforça crenças, concepções e atitudes negativas dos alunos em relação ao avaliar. Além disso, a função centralizadora do professor bloqueia opiniões, descobertas e cooperação dos aprendizes.

Avelar (2001, p. 06) e Lima (2002a, p. 15) colocam que a avaliação não deve funcionar mais como ponto final colocado pelo professor na conclusão de um período ou de um curso, com o objetivo de classificar os alunos. Nessa prática, o professor avalia tendo

como base padrões pré-estabelecidos, que nem sempre são muito claros, e determina se os aprendizes estão aptos ou não. Esse método não propicia a conscientização do aluno em relação a seus progressos e dificuldades. Não favorece sua atuação no sentido de participar ativamente de sua própria aquisição das habilidades de comunicação na língua-alvo.

Lima (2002a, p. 15) ressalta que a avaliação no processo de ensino e aprendizagem foi e ainda é praticada pelos professores como forma de determinar valores e classificar o trabalho dos estudantes no final de determinadas etapas desse processo. Essa atitude enfatiza o produto e desconsidera o processo vivido pelos alunos para chegar ao resultado final e dá um corte, ainda, no complexo processo de aprendizagem. Scaramucci (2006) afirma que “sem objetivos e critérios claros para se alcançar esses objetivos e em desarmonia com o que foi ensinado, a avaliação torna-se autoritária, pois é o professor (...) quem decide o que vai avaliar, usando-a como um mecanismo classificatório, de controle e disciplina, de inclusão ou exclusão.”

A avaliação classificatória realizada por grande parte dos professores faz com que o aprendiz enfatize os seus estudos para ser aprovado na disciplina e não para aprimorar a sua aprendizagem do que está sendo estudado. Quando o professor toma a atitude de fazer uma avaliação classificatória, essa avaliação acaba sendo autoritária, valoriza mais o controle e disciplina dos estudantes e não observa a aprendizagem do estudante.

Ferreira (2002, p. 45) comenta que, na escola, o conceito de ensinar é passar os conteúdos determinados. É exigida do aluno a reprodução desses conteúdos através de provas e testes e a nota como destino final e como indicação da assimilação desses conteúdos. Luckesi (2002, p. 35) afirma que, na escola, trabalha-se uma unidade de estudo, faz-se uma verificação do aprendido, atribuem-se notas aos resultados que devem simbolizar o valor do aprendido do educando e encerra-se, nesse momento, o ato de avaliar. O símbolo que expressa o valor atribuído pelo professor ao aprendido é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nessa situação.

Quando o educador faz a avaliação de forma processual, ele pode acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno. Na turma do G1/L2, a professora utilizou essa forma de avaliar para que pudesse observar a aprendizagem da língua portuguesa dos seus estudantes.

Segundo Luckesi (2003, p. 19), a sociedade ainda vive sob a égide do modelo burguês. Essa prática é um modo centralizado e hierarquizante do poder, que, do ponto de vista econômico e político, garante plenamente os interesses das minorias dominantes. Consequentemente, os interesses científicos e culturais estão relacionados com essas minorias. Dessa forma, excluem grandes massas populacionais desses bens. As taxas estatísticas do fracasso escolar no país revelam esse fato.

Esses aspectos estão relacionados com a avaliação da aprendizagem escolar a partir do momento em que reproduz o modelo de autoridade e pratica a exclusão. A prática dos exames, através das provas, apresenta-se como um recurso de administração do poder na relação pedagógica e reproduz o modelo de administração do poder na sociedade. É uma prática hierárquica: o professor, como representante do sistema, determina o conteúdo, as questões, a forma de examinar e o que vai examinar. Ele corrige o que o estudante manifestou, atribui níveis de qualidade (notas), aprova ou reprova o aluno. Ao educando, resta apenas submeter-se a esse processo e temer a exclusão. Essa avaliação tradicional, baseada no autoritarismo, ainda acontece atualmente nas escolas. É importante que haja uma boa formação nos cursos de licenciatura para que os educadores analisem a sua forma de avaliar os seus alunos.

Lima (2002a, p. 24) comenta que ao promover a avaliação, nessa perspectiva excludente e autoritária, estabelece-se o monólogo, silencia-se o aprendiz, apaga-se sua cultura, ignoram-se seus processos de construção do conhecimento. Como não pode aprender a aprender, a maioria dos alunos aprende apenas a buscar sucesso dentro de determinados contextos.

A partir da década de 60, o behaviorismo ou comportamentalismo norte-americano influencia bastante os estudos sobre avaliação. Os estudiosos que mais marcam essa época são os comportamentalistas Ralph Tyler e Benjamin Bloom. Para Tyler (1974, p. 98), a avaliação é um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem desenvolvidas e organizadas estão realmente produzindo os resultados desejados. O processo de avaliação envolve a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos e observa, sob que ponto de vista, o currículo é eficiente e, em que aspectos, precisa ser melhorado.

De acordo com Tyler (loc. cit.), o processo de avaliação consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente atingidos pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.

Segundo Tyler (1974, p. 99), essa concepção de avaliação aprecia o comportamento dos estudantes, visto ser uma mudança desse comportamento o que se busca em educação. Além disso, é preciso que se faça uma apreciação na fase inicial e outras mais tarde, para identificar as mudanças que talvez estejam se processando. Muitas pessoas consideram a avaliação como um sinônimo de testes com lápis e papel. Há, contudo, muitas outras espécies de comportamentos desejados que representam objetivos educacionais e que não são facilmente avaliados mediante esses testes:

A observação é também um meio útil de detectar os hábitos e certas espécies de aptidões operacionais. Outro método proveitoso de avaliação é a entrevista, que pode lançar luz sobre mudanças que estejam ocorrendo nas atitudes, interesses, apreciações etc. Os questionários servem, às vezes, para fornecer evidência sobre interesses, atitudes e outros tipos de comportamento. A coleta de resultados concretos da atividade dos alunos é, algumas vezes, um meio útil de obter dados sobre o comportamento (TYLER, 1974, p. 100).

Em contribuição à evolução das ideias pedagógicas, referentes à avaliação da aprendizagem, ressaltam-se, também, as teorias de Bloom et al. (1983). Esse autor destaca que o propósito fundamental da avaliação, frequentemente utilizada nos sistemas educacionais existentes, é o de atribuir notas e classificar o aluno. Na concepção de Bloom et al. (1983, p. 8), a avaliação é um método de coleta e de processamentos dos dados necessários para melhoria da aprendizagem e do ensino e não um instrumento de classificação do aprendiz.

Embora Tyler e Bloom, desde a década de 60, tenham apresentado ideias inovadoras sobre avaliação, o processo de avaliação permanece resistente a mudanças. Dentre essas ideias está o fato de Tyler ter incluído procedimentos avaliativos que iam além dos testes, como os questionários, fichamentos, entrevistas. Além disso, já nessa época, considerava a avaliação como um processo, que devia ocorrer em vários momentos do ensino e aprendizagem. E como Bloom estuda os três tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa – mostra a importância dessa como um instrumento a contribuir para o domínio da aprendizagem.

Com relação ao desenvolvimento da avaliação no contexto de LE, Spolsky (1975 apud ROLIM, 1998, p. 60) destaca três períodos: o pré-científico, o psicométrico-estruturalista e o sociolinguístico-integrativo. No período pré-científico, ocorrido nos anos cinquenta, argumenta que não existia teoria que fornecesse uma base lógica ou justificativa que fundamentasse o ensino/avaliação de línguas. A linguagem, nessa época, é tida como um meio para se adquirir a cultura da elite. O ensino dá ênfase à gramática, aquisição de vocabulário e leitura e as interações em sala de aula acontecem geralmente em língua materna. Para tanto, o aluno deve ser capaz de aprender regras gramaticais, conhecer vocabulário e fazer traduções de uma língua para outra. Para desempenhar sua tarefa, o professor não recebe qualquer orientação, fundamentando-se apenas em sua intuição sobre o que constituía um bom ensino/avaliação. A avaliação é considerada como uma arte, uma tarefa intuitiva que não requer experiência especializada por parte do professor. A tarefa de avaliar é intrínseca a um bom professor.

Spolsky (op. cit.) acrescenta que, nesse período, os exames de sala de aula que acompanham esse ensino tradicional são constituídos, em sua maioria, de provas escritas, contendo listas de vocabulário, sentenças incompletas, sentenças em inglês para serem traduzidas, passagens escritas na língua materna para serem traduzidas para LE e ditados. Esse período é considerado como uma forma ingênua do que é ensinar/aprender/avaliar.

Segundo Scaramucci (1997, p. 80) e Rolim (1998, p. 62), nos anos sessenta, a visão é predominantemente estruturalista. Nessa perspectiva, a língua pode ser fragmentada para viabilizar sua aprendizagem. O ensino, por sua vez, focaliza a estrutura e as regras da língua através de diálogos que se repetem e são memorizados:

Ensinar uma língua, de acordo com essa concepção, consiste principalmente em ensinar formas lingüísticas ou gramaticais e itens de vocabulário enfatizando-se as regras ou as maneiras de formar essas sentenças gramaticalmente corretas. A avaliação, por sua vez, segue uma concepção atomista, focalizando os elementos isolados da língua, como conjugações de verbos, preposições, sem um contexto de uso ou propósito comunicativo (SCARAMUCCI, 1999, p.108).

Rolim (1998, p. 62) coloca que o diálogo dá amostras gramaticais específicas que são selecionadas e tornam-se o foco de vários exercícios de treino de estruturas (*drills*). As atividades de leitura e escrita são fundamentadas nas amostras presentes no diálogo. O vocabulário também é contextualizado dentro do diálogo, a tradução deve ser evitada e a habilidade oral é mais focalizada.

Na avaliação, esse período é conhecido como psicométrico-estruturalista. Os testes devem se opor ao formato tradicional. Desse modo, não há traduções. Os ditados são associados às habilidades orais e escritas. A principal ênfase do teste está na exatidão ou precisão linguística: pronúncia, ortografia, gramática (principalmente formas verbais).

O termo *teste de item isolado* predomina nesse período, refletindo o enfoque gramático-lexical do ensino/avaliação. Rolim (op. cit., p. 63) afirma que os professores elaboram testes buscando apenas aspectos linguísticos – fragmentos de palavras, contrastes fonêmicos e estruturas gramaticais, não levando em consideração um conhecimento mais global da linguagem, além do contexto em que ela ocorre.

Rolim (op. cit., p. 62) destaca que uma característica desse tipo de teste psicométrico é o desenvolvimento dos conceitos de confiabilidade, validade e praticidade. A confiabilidade é obtida através da similaridade dos escores entre testes. A validade de um teste é levantada pelo seu conteúdo, isto é, o teste válido é aquele que mede o que se propõe medir. Segundo Scaramucci (1997, p. 81), os testes, desse período, caracterizam-se por questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, buscando somente a confiabilidade. Dessa forma, testes como esse são muito utilizados nas escolas devido à praticidade da correção.

Segundo Sidi (2002, p. 8), as tarefas desse período enfocam de forma isolada somente um elemento dos componentes estruturais da língua, seja ele fonologia, morfologia, léxico ou sintaxe. Além disso, as habilidades linguísticas de ler, falar, ouvir e escrever são testadas separadamente, enfocando só um aspecto de cada habilidade, por exemplo, produção em oposição à compreensão. Tradicionalmente, as tarefas possuem um contexto linguístico limitado a sentenças. Assim, esse aspecto enfatiza a gramática de nível sentencial em oposição ao discurso.

Nessa época, também aparece como uma importante referência para a definição do conhecimento linguístico a noção de competência linguística proposta por Chomsky (1971). Esse linguista considera a competência linguística como o principal objeto de estudos da gramática gerativa. Desse modo, é a competência linguística que dá à criança o conjunto de regras que ela necessita conhecer para ser capaz de compreender qualquer frase de sua língua materna. Além disso, essa competência permite à criança aprender com facilidade qualquer língua. Segundo Chomsky (1971), um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade linguística

completamente homogênea, não é afetado por características sem valor gramatical, como suas limitações de memória, distrações e erros ao aplicar seu conhecimento da língua no uso real. Dessa maneira, essa teoria sobre competência propõe objetos ideais, abstraindo aspectos socioculturais que poderiam entrar em sua descrição.

Hymes (1995, p. 29) não está de acordo com a delimitação da área de interesse da linguística proposta por Chomsky (1971), uma vez que ela é limitada à investigação de um único modelo de competência. Para Hymes (1995), a linguística deve estar preocupada, também, com a condução da comunicação e da vida social, para que ela possa explicar fenômenos linguísticos reais. Dessa forma, esse linguista questiona a noção de competência e desempenho de Chomsky e sugere a noção de uma competência comunicativa, que envolve o conhecimento linguístico, o sociolinguístico e o pragmático, e também, a capacidade para fazer uso desses conhecimentos. Assim, com a noção de competência comunicativa, ele pretende considerar aspectos socioculturais que interferem no uso da língua, destacando o período sociolinguístico-integrativo.

Nesse sentido, a competência comunicativa é definida, segundo Canale (1995, p. 64), como a capacidade do aprendiz em usar a língua, incluindo aspectos do sistema de regras. É a capacidade de uso em situações comunicativas reais. É uma forma de interação social e, dessa maneira, adquire-se normalmente e se usa mediante a interação. É o sistema subjacente de conhecimento e habilidade solicitados para a comunicação (por exemplo, conhecimento de vocabulário e habilidade para usar as convenções sociolinguísticas de uma língua dada).

Rolim (1998, p. 64) e Scaramucci (1997, p. 81-82) declaram que, nos anos 60, as críticas recebidas pelo período psicométrico-estruturalista da avaliação levam a um terceiro período denominado sociolinguístico-integrativo, cujo foco está na função da linguagem na comunicação. No ensino, esse período corresponde ao movimento comunicativo de ensino. Essa é uma concepção mais funcionalista, na qual a linguagem é considerada um código contextualizado, utilizado em situações reais de comunicação. Para tanto, o aprendiz precisa não só saber o uso de formas e regras linguísticas, mas também ter conhecimento de regras de comunicação. Essa visão origina o movimento comunicativo desenvolvido nos anos 80 do século XX.

Para Scaramucci (1997, p. 83), essa visão da linguagem, que destaca o desenvolvimento da proficiência do aprendiz para a comunicação, não mais se pode restringir a conseguir informações a partir de um teste. Deve-se observar sistematicamente a sala de aula e considerar a opinião e o julgamento do aprendiz. Dessa forma, é possível a constituição do perfil do aluno, do seu desenvolvimento e do seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, conforme Scaramucci (1997, p. 84), o professor não só passa a entender melhor o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da proficiência do aluno, mas também possui a oportunidade de se avaliar e de avaliar seus materiais, abordagens, e métodos pelo desempenho do aluno. A única forma de se transformar a situação que se construiu em torno da avaliação é uma mudança de atitude ou de postura do professor em referência a esse instrumento importante do processo de ensino e aprendizagem.

Rolim (1998, p. 64) coloca que a linguagem, no período sociolinguístico-integrativo, privilegia o uso em situações reais de comunicação, que extrapola o conhecimento sobre a língua. Nesse momento, as habilidades linguísticas apresentadas de forma desarticulada deixam de ser o enfoque principal e passam a ser consideradas enquanto habilidades combinadas e integradas. Ela ressalta que os testes incluem tarefas comunicativas, que avaliam não apenas aspectos linguísticos, como também aspectos sociolinguísticos e culturais. Os testes não são somente de competência, mas também de desempenho, uma vez que o aprendiz deve aplicar o conhecimento da língua, mostrando competência em utilizar as funções reais da língua em todas as habilidades.

Com relação aos itens dos testes, Rolim (1998) comenta que eles são fundamentados em tarefas integrativas, visando analisar a competência comunicativa do aprendiz em tarefas que incluam amostras de linguagem real, tais como escrever cartas, compreender textos, considerando as necessidades dos aprendizes. Nessa perspectiva, o aprendiz precisa estar atento a quem diz, ao que, para quem, quando e de que maneira. Por esse motivo, os testes incluem a habilidade comunicativa do aprendiz em usar a língua de maneira adequada, utilizando-a em registros apropriados.

Rolim (1998, p. 65) ressalta que o crescente interesse pela língua como um meio de comunicação interpessoal leva ao desenvolvimento de uma variedade de testes de competência comunicativa. No que diz respeito aos métodos dos testes, destaca-se uma mudança: métodos



indiretos, enfocando exercícios não necessariamente relacionados às tarefas de vida real, como exemplo, os de múltipla escolha, tornam-se diretos e autênticos, prevendo situações de vida real semelhantes às que o aprendiz encontra no uso real da língua.

Segundo Almeida Filho (1997, p. 68), as principais características teóricas de avaliações comunicativas poderiam ser colocadas na seguinte forma:

- a) os instrumentos de avaliação devem ser capazes de produzir ação comunicativa concreta (“o que o aprendiz já pode fazer?”);
- b) o contexto lingüístico e situacional para o desempenho dos alunos deve ser comunicativamente autêntico ou verossímil (“Com que fim ou devido a que necessidade comunicativa a linguagem será criada?”);
- c) enquanto amostras de desempenho as tarefas e recortes comunicativos devem permitir pelo menos alguma previsibilidade no insumo (na produção) em tempo real;
- d) a avaliação será mais qualitativa do que numérica (quantitativa);
- e) as validades de conteúdo e externa (plausibilidade) das amostras de desempenho terão precedência sobre a confiabilidade que possam possuir.

A tecnologia para a construção de instrumentos de avaliação de base comunicativa só começa a se intensificar durante a década de 80. Desenvolve-se devagar e sem muita ênfase nas publicações especializadas da área de Linguística Aplicada/Ensino de Línguas. As décadas de 80 e 90 apresentam, assim, uma preocupação dos especialistas da área de testagem em LE em conceituar o construto do saber lingüístico e identificar formas de medi-lo. Como resultado dessa preocupação, surgem, como referência para testagem em LE, nesse momento, os modelos de competência comunicativa definidos por Canale (1995, p. 66). Esses modelos se baseiam no modelo de Hymes (1998) e irão firmar a visão de que a proficiência lingüística envolve também um conhecimento relativo ao uso da linguagem. Além disso, os testes que usam esses modelos pretendem ter um efeito na educação em língua estrangeira. Esse efeito, denominado de retroativo, provoca mudanças em metodologias de ensino, fazendo com que o ensino seja mais direcionado ao desenvolvimento de capacidades comunicativas do que ao domínio de estruturas lingüísticas. O professor de língua estrangeira precisa prestar atenção e refletir sobre si mesmo no exercício dessa profissão, para adotar essas mudanças no seu trabalho.

Conforme Almeida Filho (2002, p. 12), a aprendizagem formal acontece em duas modalidades. Uma que almeja o aprender consciente, repleto de regras e formalizações, característico da escola como instituição controladora do saber. E outra que aspira à aquisição subconsciente, quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes, usuários dessa língua.

Para evoluir no ensino formal das línguas nas escolas, Almeida Filho (2002, p. 12) sugere um quadro inicial com elementos essenciais para a discussão de alguns aspectos fundamentais nessa área. Dessa maneira, os principais fatores que intervêm no processo de ensinar e aprender outras línguas são: a abordagem de ensinar do professor, a abordagem de aprender do aluno, o filtro afetivo do aluno, o filtro afetivo do professor e a abordagem do material de ensino.

Assim, Almeida Filho (2002, p. 13) coloca que para produzir mudanças e inovações, são insatisfatórias as modificações somente no material didático, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos fascinantes recursos audiovisuais. São necessárias novas compreensões vivenciadas da abordagem de ensinar do professor, uma vez que a abordagem, como já foi mencionado, engloba os pressupostos teóricos relacionados com a língua e com a aprendizagem.

Para aprender uma língua, Almeida Filho (2002, p. 13) assegura que o aluno recorre às maneiras de aprender comuns na sua região, na etnia, na classe social e até no grupo familiar. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Bertoldo (2003, p. 84) menciona que é importante fazer com que os aprendizes aprendam a aprender. O treinamento do bom aprendiz está associado à ideia de autonomia, que pode ser conseguida a partir do domínio de estratégias de aprendizagem. O aluno deve ter controle do seu processo de aprendizagem da língua estrangeira. Ele deve destacar as informações que ele obterá sobre a língua através das atividades de conscientização linguística (*language awareness activities*), que envolvem as habilidades necessárias à aprendizagem: falar, ouvir, ler e escrever.

Almeida Filho (2002, p. 13) menciona que a abordagem de ensinar, portanto, é composta pelo conjunto de disposições que o professor possui para nortear todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira envolve o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experimentar a língua-alvo e as maneiras de avaliar o desempenho do participante.

O termo cultura de ensinar é definido [...] como sendo o mundo subjetivo de professores em termos de suas concepções sobre ensino, suas maneiras de se perceberem e de perceberem seu trabalho, atribuindo-lhe sentido. As culturas de ensinar [...] estão incorporadas aos estudos relacionados às crenças e conhecimentos

compartilhados por professores [...]. Esse conhecimento compartilhado é chamado também de conhecimento prático, constituído por regras práticas (o que fazer nas situações), princípios práticos (reflete crenças), e imagens (conhecimentos e propósitos que orientam a conduta geral) (ROLIM, 1998, p. 42).

Para Rolim (1998, p. 42), ao se descrever em crenças, evidenciam-se aspectos não só relacionados a como o professor vê o seu trabalho, mas, principalmente, a como ele encara a sala de aula e o relacionamento com o aluno, com o outro professor, com o administrador da escola e com os pais do seu alunado. Afirma, inclusive, que o primeiro ano de sala de aula do professor é muito significativo para a aquisição da sua cultura. Nesse momento, o professor tende a imitar o professor mais experiente. Um exemplo da cultura ocorre quando o professor adquire atitudes apropriadas para manter a disciplina do aluno em sala de aula. O professor novato vê um professor veterano sendo respeitado pelo grupo por ter atitudes rígidas em sala de aula, então ele tenta imitá-lo, porque associa a disciplina da turma com o sucesso na profissão.

Almeida Filho (1997, p. 22; 2002, p. 13) define a abordagem como uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. Rolim (1998, p. 43) conceitua o termo abordagem, às vezes apresentado na literatura como sinônimo de cultura de ensinar, como uma força que guia o trabalho do professor e dá consistência às suas tarefas.

Desse modo, Almeida Filho (1997, p.22) ressalta que ao produzir seu ensino, o professor concretiza essa subjacente abordagem, pois não ocorre com exterioridade própria, mas só indiretamente na ação do professor. A condição da abordagem é, então, abstrata. Apenas são evidenciadas nas pistas da ação do professor, nos fragmentos de aula e dos métodos, nas decisões tomadas nas diversas dimensões de trabalho da operação global, no planejamento de unidades, na produção de materiais e no sistema de avaliação do rendimento do aluno.

O autor argumenta, ainda, que é considerada restrita a possibilidade de tomar o que o professor diz de si e de suas aulas como referências confiáveis de sua abordagem. Assim, para reconhecer a abordagem, as crenças e os pressupostos do professor podem ser observados

através de pistas que indicam, no seu trabalho, as suas concepções sobre língua/linguagem/língua estrangeira, aprender línguas e ensinar uma nova língua.

Rolim (1998, p. 44) comenta que o professor baseia sua prática nas suas experiências em outros ambientes de aprendizagem, sustentando, dessa maneira, sua competência de ensinar. Contudo, quando o professor é exposto a algum tipo de formação, teorização sobre os processos de ensinar/aprender/linguagem, ele passa a oscilar entre o que colocam para ele como desejável, teoricamente, e aquilo que ele traz consigo, que sustenta seu ensino. A autora destaca, também, que o crescimento profissional leva o professor a desenvolver uma competência aplicada, a qual, segundo Almeida Filho (2002, p. 21), “capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica), permitindo a ele explicar, com plausibilidade, por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém”.

O conhecimento do professor sobre a forma de ensinar, sobre as modalidades de avaliar e sobre a teoria da disciplina que está ensinando permite a ele explicar porque ensina, como ensina e porque consegue fazer com que os seus alunos aprendam. Tal atitude faz com que o educador desenvolva a sua competência aplicada.

Para Avelar (2001, p. 40), as experiências dos professores como estudantes e outras adquiridas a partir de sua vida profissional estabelecem suas concepções sobre o ensinar LE. Os meios que consideram essenciais para se aprender essa língua motivam sua maneira de ensinar. Pode-se dizer, então, que as culturas de ensinar e aprender estão, estritamente, inter-relacionadas.

Segundo Almeida Filho (2002, p. 14), as qualidades da abordagem de aprender do aluno e da abordagem de ensinar do professor devem ser observadas, em primeiro lugar, nas descrições e nas explicações dos processos de aprender e ensinar línguas. Em segundo lugar, os condicionantes do material didático adotado devem ser analisados. Ele afirma que é muito importante modificar as essências dessas forças para avançar nas mudanças da aprendizagem e do ensino, pois está superada a visão do professor como emissor e do aluno como receptor em uma relação opressiva de cima para baixo. É preciso que os papéis deles sejam intercambiados em uma relação interativa de comunicação de fato.

Almeida Filho (1997, p. 19) considera que a abordagem de ensinar do professor se formaria, assim, sempre na tensão com outras forças, como a abordagem de terceiros (colegas, superiores em posições fortes de liderança, autores de livros didáticos etc.), os filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro do professor e a cultura de aprender dos alunos. Entretanto, Almeida Filho (2002, p. 15) destaca que aprender uma LE abrange igualmente configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação à língua-alvo.

O autor destaca que uma abordagem contemporânea de ensinar línguas utiliza o sentido como condição central e compreende-o como função de uma relação. Aprender uma língua, nesse aspecto, é aprender a significar nessa nova língua. Essa atividade demanda entrar em relação com outros à procura de experiências profundas, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. Aprender LE, desse modo, é crescer em uma matriz de relações interativas na língua-alvo que, aos poucos, desestrangeiriza-se para quem a aprende.

Segundo Avelar (2001, p. 41), tanto o professor como o aluno, conforme suas crenças e concepções tradicionais sobre o ensinar e aprender LE, apresentam atitudes passivas diante dos problemas encontrados nas salas de aula. Se professores e alunos não se conscientizarem, portanto, sobre as influências e consequências de suas atitudes arraigadas no processo de ensino e aprendizagem, não poderão transformar seus papéis na prática educacional. Para tal mudança, é preciso que o aluno seja agente da própria aprendizagem e o professor mediador dessa aprendizagem.

Para Scaramucci (1997, p. 77), o termo cultura de avaliar relaciona-se com a avaliação e com a importância que ela exerce no processo de ensino e aprendizagem. Tem sido utilizado em referência aos termos cultura de ensinar e cultura de aprender, visto que muitas crenças e muitas concepções de alunos e professores estão ligadas ao ensinar e aprender LE. A cultura de avaliar, juntamente com a cultura de ensinar e a cultura de aprender, diz respeito a crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos, formados ao longo dos anos a partir das experiências de aprender e ensinar. Essas experiências acabam por determinar, geralmente de modo inconsciente, os caminhos da prática docente.

Scaramucci (op. cit.) ressalta que, mesmo que se possa ver no discurso de muitos professores um maior reconhecimento da relevância da avaliação no ensino e aprendizagem, sua prática ainda revela paradigmas, pressupostos teóricos e conceitos ultrapassados. Desse modo, é necessário que se compreendam as questões subjacentes à avaliação, a fim de que, aos poucos, também ocorram mudanças efetivas na prática do professor. Essas mudanças na cultura de ensinar e de avaliar do professor vão refletir em sua abordagem de ensinar/aprender, na visão de linguagem, nos conceitos, pressupostos e crenças sobre o processo avaliativo.

Aprender e ensinar são atividades muito próximas da experiência de qualquer pessoa: “aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando” (SOUSA, 2005, p. 35).

O homem sempre enfrentou não apenas o desafio da sobrevivência, mas também o do desenvolvimento, que se atinge com a aprendizagem feita no seio de comunidades que se renovam constantemente. Faz-se, então, necessário questionar a verdadeira natureza do aprender e conhecer os mecanismos e processos que estão subjacentes às diversas aprendizagens. De acordo com Freire (1996), aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, tornando-o mais criador.

Como o ensino confunde-se, muitas vezes, com a socialização, pode-se concebê-lo como uma atividade comunicativa. Dessa forma, o ensino ocorre enquanto se partilha conhecimento, ou quando se orienta alguém. Mas Freire (1996), ensinar não é apenas transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar. Ensinar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Ensinar envolve a construção do conhecimento, envolvendo os alunos. Quem ensina, ensina algo a alguém. Ensinar não existe sem aprender e vice-versa. O ensino deve resultar no aprendizado em que o aprendiz se torna capaz de recriar ou de refazer o que foi ensinado, em que o ensinado que foi aprendido pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do aprendiz. O professor que não respeita a curiosidade do aluno transgride os princípios fundamentalmente éticos da sua existência. O professor deve valorizar o gosto estético do educando, a sua inquietude, a sua linguagem. Não

deve ironizar nem minimizar o aluno, visto que o professor autoritário afoga a liberdade do aluno.

Giordan (1998) organiza em três categorias as concepções que se formam à volta do conceito de aprender, do ponto de vista de quem ensina:

1. Descreve o aprendiz como dono de um cérebro vazio, a aprendizagem como um mecanismo de registro e o ensino como transmissão de conhecimentos. O aluno deve portar-se como um bom receptor, estar atento e disponível. O professor deve fornecer uma informação coerente de forma clara e progressiva. Há uma relação linear entre o emissor e o receptor. O resultado é demonstrado com a memorização da informação ou com o professor. A avaliação encerra o ciclo e assegura o sucesso do modelo. Não se cultiva no aluno o prazer de aprender autônomo. Como consequência, esse aluno espera tudo do professor, habituando-se a uma aprendizagem mecânica.
2. O aprendiz é, no início, uma tábula rasa. O protagonismo é exercido pelo professor e pelo meio exterior que manipula associações, visto que a aprendizagem é uma cadeia de associações assegurada por um esquema de reforços. A educação é a tecnologia. O aluno deve manter-se ativo. Mas, ignoram-se a mente e os processos mentais que sustentam essa atividade. O sucesso do modelo é assegurado pela quantidade de aprendizagens realizada. Do professor, são exigidos uma boa planificação e um programa de reforços. Do aluno, exige-se que se sujeite ao plano.
3. A terceira categoria engloba uma concepção do empirismo e do racionalismo. Defende uma interação entre as estruturas do sujeito e o objeto de estudo. Concentra a sua atenção no sujeito e nos seus interesses, fomenta a autonomia e a livre expressão de ideias. O aluno tem uma atividade mental autônoma que faz com que ele raciocine, intua, descubra. Essa concepção ficou conhecida como construtivista, porque vê o sujeito em uma espiral em que desenvolvimento e aprendizagem se condicionam reciprocamente e a estruturação e reestruturação dos esquemas mentais é garantida pela dinâmica da adaptação, traduzida por processos de assimilação e de acomodação.

A avaliação nessa terceira categoria faz com que o aluno construa o seu conhecimento. Ela não é um ponto final no ciclo, mas sim é atividade que vai observar a aprendizagem do estudante, visto que o objetivo de todo ensino é a aprendizagem do aluno.

Ao discutir a educação, é necessário discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem. Mas antes de mostrar as concepções sobre o modo como ensinar, o importante é refletir sobre a sua finalidade. Dessa maneira, é preciso saber o que é aprender. De acordo com Sousa (2005, p. 39), a aprendizagem é um processo natural inerente à condição do ser vivo e à necessidade de sobrevivência. É através da interação com o meio que os organismos, tanto os mais simples como os mais complexos, processam informações que permitam identificar os estímulos do meio interno ou externo e organizar respostas adequadas à informação decodificada.

Piaget (1977) afirma que toda a aprendizagem é uma adaptação, associando-a ao processo de desenvolvimento. Cada espécie animal vem dotada de meios próprios orientados para captar o ambiente e interpretados por um centro decodificador, de caráter inato. O homem vem também dotado de um conjunto de meios internos e externos que faz com que ele entre em contacto com o meio ambiente. Nele é muito reduzido o número de padrões de comportamentos inatos, mas é a partir deles que se constrói toda a sua estrutura cognitiva, afetiva e social. Nessa forma, o conhecimento vem de dentro para fora.

É preciso destacar a capacidade de aprender de uma criança na fase de desenvolvimento dos seus primeiros anos de vida. Nesse momento, ela possui uma grande motivação interna para agir e conhecer e é dessa maneira que ela aprende a se comunicar, a andar, a falar. Ao longo da vida, realizam-se aprendizagens que garantem a sobrevivência e dispensam qualquer tipo de ensino formal. A maior parte delas requer motivação, potencialidades e aptidões.

Mas o homem, além de adquirir comportamentos observados no seu meio ambiente, pesquisou o que se faz, como se faz e por que se faz, sujeitando as aprendizagens a um processo reflexivo. Essa possibilidade de guardar, perpetuar e comunicar é específica do ser humano. Esse, após o período sensório-motor, inicia o seu desenvolvimento cognitivo propriamente dito, apoiados pela capacidade que adquirem de construir representações mentais de objetos e de ações conservadas e reproduzidas através da linguagem (Piaget, 1977).



Nesse contexto, o professor é apenas um mediador da aquisição do conhecimento. É o aluno que vai construir o seu conhecimento.

A psicologia demonstra sempre interesse pelo tema da aprendizagem. No princípio do século XX, Skinner coloca que só se pode construir uma psicologia verdadeiramente científica se essa tiver como objeto de estudo o comportamento observável e como método o experimental. Ele declara que tudo o que o homem representa em si é consequência de aprendizagens que são associações entre estímulos e respostas. Isso quer dizer que se a criança é elogiada quando acerta o exercício, ela tentará acertar sempre para ganhar elogio. Se ela responde o exercício de forma errada e é punida por isso, provavelmente ela tenta não errar mais.

Esse modelo é chamado de behaviorismo. Os behavioristas definem a aprendizagem como mudança observável do comportamento e pesquisam leis gerais da aprendizagem. Eles afirmam que é possível aprender tudo desde que transformado em associações (estímulo – resposta). As aprendizagens mais complexas devem ser compostas em unidades mais simples. Aprender é associar, ensinar é programar. O meio ambiente e o professor são elementos motivadores, porque propõem a aprendizagem e fornecem estímulos para associações. O desenvolvimento humano é caracterizado por acumulações de aprendizagens generalizáveis para situações similares.

Segundo Sousa (2005, p. 59), as aprendizagens que hoje são propostas, a diversos níveis do ensino, são formulações de descobertas, relatos e elaborações. Nessa proposta, compete ao aluno orientar a sua vontade de aprender, tendo em conta as suas potencialidades e aptidões, concentrando a sua atenção e seus esforços em tarefas fundamentais. Assim, o professor, como mediador entre a comunidade, deve proporcionar os saberes, dominar a estrutura dos conteúdos, estar atento à estrutura do sujeito, levar em conta as expectativas da comunidade em que se integra e escolher a maneira mais adequada para a comunicação pedagógica.

## **2.1 MODALIDADES DA AVALIAÇÃO**

Para Bloom et al. (1983), de acordo com as funções que desempenha, a avaliação é classificada em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. A primeira determina a

presença ou a ausência de conhecimentos ou habilidades nos campos cognitivo, afetivo e psicomotor. A segunda informa o andamento da aprendizagem aos envolvidos no processo. E a terceira classifica o aluno, ao final do curso, de acordo com os níveis de seu aproveitamento.

### **2.1.1 Avaliação diagnóstica**

Sant'Anna (1995, p. 32) coloca que a avaliação diagnóstica pretende não só determinar se o aprendiz possui conhecimentos e habilidades, como também detectar pré-requisitos para eles adquirirem novas experiências de aprendizagem. Além disso, permite observar os motivos de dificuldades de aprendizagem. Assim, a partir de uma avaliação diagnóstica, poderão ser providenciados o estabelecimento de novos objetivos, a retomada de objetivos não alcançados, a elaboração de diferentes estratégias de reforço (*feedback*), o levantamento de situações alternativas em termos de tempo e espaço.

Bloom et al. (1983, p. 97) coloca que o diagnóstico necessita de valoração, determinação, descrição, classificação de algum aspecto do comportamento do aluno. Porém, os seus propósitos o diferenciam das demais formas de avaliar: “seja o de uma localização adequada do aluno no início da instrução, seja o de descobrir as causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui” (Bloom et al., 1983, p. 97).

Sant'Anna (2002, p. 32) afirma que a avaliação diagnóstica fará com que os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes. Nessa fase, a autoavaliação será de extrema importância, uma vez que o educador vai saber quais são as dificuldades por eles apresentadas. Dessa maneira, o diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva do estado de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para constatar o que aprendeu e como aprendeu.

Melchior (2003, p. 44) levanta que o diagnóstico admite a adaptação dos programas às condições do aprendiz e o uso de estratégias adequadas ao desenvolvimento dos aspectos que apresentaram dificuldades de aprendizagem. Ele acontece na fase inicial do processo para nortear a ação do professor na realização do seu planejamento escolar. Esse tipo de avaliação abrange todo o processo educativo, uma vez que o diagnóstico, que ocorre no final de uma etapa, auxilia a etapa seguinte.

Ainda segundo Melchior (loc. cit.), essa modalidade de avaliação apresenta duas funções. A primeira, de natureza preventiva, está relacionada com a integração dos alunos em uma nova sequência de aprendizagem. Ela busca analisar como o aluno está em relação ao que foi apresentado para saber o quê e como trabalhar, a fim de que o aluno adquira os objetivos esperados. A segunda função diagnóstica é estabelecer as causas das dificuldades frequentes em certos alunos.

Ferreira (2002, p. 33) afirma que a avaliação diagnóstica almeja conhecer o aluno, observar como se encontra o seu desenvolvimento. Tem como objetivo identificar dificuldades de aprendizagem e replanejar o trabalho, tomando medidas que solucionem essa situação. Segundo Luckesi (2002, p. 83), para serem adequados, os instrumentos de avaliação diagnóstica deveriam:

- Medir resultados de aprendizagem bem definidos em acordo com os objetivos instrucionais;
- Conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados;
- Ser planejados para se adequar aos usos dos resultados;
- Ser usados para aprimorar a aprendizagem do estudante e melhorar o sistema de ensino.

Luckesi (op. cit., p. 84) menciona que esses princípios precisam de um planejamento técnico adequado dos instrumentos de avaliação. Essa avaliação implica que os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico, objetivando não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de modo que ele possa avançar no seu processo de crescimento.

## **2.1.2 Avaliação formativa**

Para a avaliação no processo de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, Mejía (2001, p. 93) e Sant'Anna (2002, p. 33) afirmam que a avaliação formativa tem como objetivo identificar, essencialmente, insuficiências principais em aprendizagens iniciais, importantes para a realização de outras aprendizagens. Busca, também, instrumentos

para guiar a organização do ensino e aprendizagem em etapas posteriores de aprendizagem corretiva, possibilitando reformulações nesse processo e assegurando o alcance dos objetivos.

Sant'Anna (2002, p. 33) coloca que, para que a avaliação formativa ocorra, deve-se analisar a escolha dos objetivos e conteúdos distribuídos em pequenas unidades de ensino e a formulação de objetivos para a avaliação. É preciso também elaborar um quadro teórico que identifique as áreas que apresentam maiores dificuldades e corrigir os erros e insuficiências para reforço dos comportamentos bem-sucedidos, eliminando os desacertos. Além disso, é essencial a seleção adequada das alternativas que ajudem o aluno a se recuperar de alguma insuficiência no processo ensino e aprendizagem.

Esta autora ainda menciona que, para o processo formativo ocorrer, é necessário detalhar o que se pretende avaliar e o motivo por que se avalia. É importante estabelecer os objetivos que se espera atingir e selecionar as variáveis relevantes para se obter uma informação objetiva. É preciso determinar critérios para se emitirem juízo valorativo, construir instrumentos para obter as informações e estabelecer uma amostra que servirá de base para obter informações relevantes. Além disso, é imprescindível não só processar e analisar os dados coletados para obter informações que permitam um diagnóstico do que se quer avaliar, como também tomar decisões para executar a ação desejada.

Perrenoud (1999, p. 103) afirma que “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Portanto, as avaliações formativas servem para direcionar e aprimorar as aprendizagens em andamento.

Sempre há um mínimo de regulação da aula, às vezes das atividades mentais dos alunos e, no melhor dos casos dos seus processos de aprendizagem. [...] A idéia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualiza suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens. [...] Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagens em curso (PERRENOUD, 1999, p. 89).

A avaliação formativa sistematiza o processo da aprendizagem. Com relação aprendizagem da produção escrita de PLE e PL2, o professor pode acompanhar o progresso dos seus estudantes e ajudar aqueles que não estão evoluindo muito bem. Pode-se observar, a

partir dos questionários respondidos pelos alunos desta pesquisa, que a maioria deles conseguiu perceber o desenvolvimento da sua aprendizagem da produção escrita.

Melchior (2003, p. 47) destaca que, durante os processos de ensino e de aprendizagem, os ajustes vão sendo feitos, retomando aquilo que não foi aprendido pelo aluno, buscando uma maior aprendizagem. Na avaliação formativa, o professor não está preocupado com os resultados do aluno, mas com a sua aprendizagem.

Black e William (1997) consideram a avaliação formativa como uma prática do retorno suscetível do reforço da aprendizagem. É formativa toda avaliação que contribui com a regulação da aprendizagem em curso. É preciso observar, na avaliação formativa, a natureza do retorno e os mecanismos cognitivos e socioafetivos julgados pelo aluno. É essencial também a sua inserção de um contrato e um dispositivo didático, uma gestão classe e o rendimento pedagógico. Na avaliação formativa, é importante unir a aprendizagem com o ensino.

Perrenoud (1997) afirma que a regulação das atividades dos alunos é mais fácil de validar, porque o professor observa imediatamente os efeitos da intervenção. O trabalho do professor consiste em organizar, controlar, encaminhar as atividades dos alunos. A questão é saber se o controle das atividades garante a regulação do processo da aprendizagem. Ensinar de forma estruturada, mas não rígida, favorecem a aprendizagem.

Se é dada à avaliação formativa uma concepção mais exigente, que visa à regulação interativa do processo da aprendizagem, não há nada a observar em todas as classes que praticam a pedagogia tradicional. Assim, podem-se comparar as práticas da avaliação formativa e seus efeitos. Nesse trabalho, é observado o efeito da avaliação formativa.

Melchior (2003, p. 47) levanta que se esse processo fosse desenvolvido de forma sistemática por todos os professores, os alunos, aos poucos, começariam a entender que não se estuda para obter um determinado valor, mas para aprender. À proporção em que iriam fazendo as correções durante o processo, perderiam o medo de errar e de serem avaliados.

Para Perrenoud (1999, p. 104), seria mais adequado considerar esse processo como observação formativa em lugar de avaliação, uma vez que esse termo é, frequentemente, associado à medida, à classificação, aos boletins escolares. A observação é formativa a partir

do momento em que permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar.

Ferreira (2002, p. 33) ressalta que a avaliação formativa constata se os objetivos foram alcançados. Informa sobre progressos e dificuldades. Visa à retroalimentação, auxilia o desenvolvimento individual, estimula crescimento e capacidade de se auto-avaliar. Essa é uma avaliação sistemática para precisar o domínio da aprendizagem.

Mejía (2001, p. 93) comenta que uma das fases de maior relevância tanto para o aluno como para o professor é a avaliação com enfoque no aspecto relacionado com o fornecimento de *feedback* ou retroalimentação. Desse modo, a avaliação acontece para que haja o replanejamento na conclusão do plano colocado em prática, ou seja, ocorre para realimentar o próprio sistema de planejamento.

A retroalimentação é o processo organizado pelo qual se faz retroagirem os efeitos de um sistema em desenvolvimento sobre as causas, com o propósito básico de assegurar o alcance dos objetivos. A fim de que esse processo aconteça, é preciso coletar dados e interpretá-los. A avaliação desses dados em função dos objetivos estabelecidos no curso fornecerá orientações sobre as mudanças a serem implantadas e as formas como elas serão realizadas.

Nessa perspectiva, Avelar (2001, p. 78) destaca que o professor passa a refletir sobre a própria prática, para aperfeiçoá-la. O aluno, por sua vez, percebe não apenas seu desenvolvimento, bem como a importância de sua participação, assumindo posicionamentos e superando dificuldades.

Lima (2002b, p. 105) acredita que a avaliação formativa deve melhorar a consciência do aprendiz de LE em relação aos procedimentos inerentes ao ato de produzir, reler e reescrever textos. Assim, essa prática vai fazer com que essa atividade seja menos complicada para ele e vai dar-lhe a possibilidade de monitorar sua formação permanente em relação a essa competência. Esse autor (2002a, p. 32) ressalta que a avaliação formativa apresenta qualidades e defeitos. As suas qualidades estariam no fato de o professor poder acompanhar, passo a passo, as aprendizagens dos alunos e ajudá-los no seu percurso escolar. O defeito maior dessa modalidade de avaliar seria a exigência de muito trabalho do professor.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 14), na década de 1960, começam a aparecer as teorias de Bloom et al (1983) sobre avaliação. Eles começam a pregar uma pedagogia do domínio, segundo a qual todo mundo pode aprender:

Basicamente o problema da criação de uma estratégia que leve ao domínio da aprendizagem consiste em determinar a maneira pela qual as diferenças individuais dos alunos podem ser relacionadas com os processos de ensino e de aprendizagem (BLOOM et al., 1983, p. 48).

Desse modo, a avaliação deveria passar a ser o instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Estabeleceram-se, assim, as bases iniciais da avaliação formativa, que auxiliam uma organização do ensino que permita individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos bem definidos. Não era para criar hierarquias, mas “delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno, o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos” (Perrenoud, 1999, p. 14).

Bloom et al. (1983, p. 60) ressaltam que um procedimento operacional que se mostra bastante útil para fazer a avaliação formativa consiste em dividir um curso ou assunto em unidades menores de aprendizagem. Acrescentam ainda que não se atribuem notas ou conceitos aos testes formativos. Os testes devem ser avaliados de modo a indicar se há domínio ou falta de domínio. Assim, o principal objetivo das avaliações formativas é determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada.

Perrenoud (1999, p. 15) considera que a avaliação formativa introduz uma ruptura, visto que desloca a regulação das aprendizagens de modo a individualizá-las para cada aluno. Essa modalidade de avaliar inclui apenas tarefas contextualizadas e refere-se a problemas complexos. Determina a utilização funcional de conhecimentos disciplinares e pressupõe que as tarefas e suas exigências sejam conhecidas pelos alunos antes do início do trabalho. Estabelece uma certa forma de colaboração entre pares e inclui a auto-regulação. Quanto à correção, o autor destaca que essa considera as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos e trata erros como importantes de acordo com a ótica da construção das competências.

Segundo Abrecht (1991, p. 12), a avaliação formativa deve, sobretudo, motivá-lo e mostrá-lo sempre o crescimento da sua aprendizagem. Ela não é uma verificação do

conhecimento, mas é, sim, um questionamento do processo, um retorno, uma reflexão sobre a aprendizagem do aluno. A sua utilidade é mostrar ao aluno a trajetória da sua aprendizagem e fazer com que ele tome consciência desse processo. Assim, ela pode mostrar algumas lacunas ou insuficiências durante o percurso do ensino e aprendizagem para ajudá-lo a resolver as suas dificuldades.

A avaliação tradicional é mais frequente e ignora o aprendiz por causa da passividade dele e por ser um exame pontual. Além disso, o professor não fica ciente se o aluno aprendeu tudo o que foi ensinado para poder fazer uma boa prova. Mas, a avaliação formativa é bem diferente, porque ela não é feita de um dia para outro, mas, é, sim uma explicação processual do desenvolvimento da aprendizagem. É muito dependente da metodologia adotada pelo professor e da sua concepção de aprendizagem, pois ela não pode ignorar a aprendizagem do educando.

Segundo Cardinet (1979), a avaliação formativa tem como objetivo guiar o aluno no seu trabalho escolar. Ele procura situar as suas dificuldades para ajudá-lo a descobrir os procedimentos que o permitem progredir, isto é, aprender mais. E, conforme Allal (1982), o objetivo da avaliação formativa é fornecer informações detalhadas sobre os procedimentos e os resultados da aprendizagem do aluno para permitir uma adaptação das atividades do ensino e da aprendizagem.

Para o professor fazer a avaliação formativa, ele precisa fazer o planejamento dessa avaliação antes do curso começar. Ele vai trabalhar a parte teórica e prática da disciplina ministrada e avaliar a aprendizagem do que foi ensinando processualmente. Ele tem que planejar essas avaliações antes para saber quando, porque e o que vai avaliar.

Landsheere (1980, p. 226) afirma que a avaliação formativa mostra onde o aluno tem dificuldade e ajuda-o a superá-la. Ademais, essa avaliação traz um retorno da sua aprendizagem do aluno tanto para esse quanto para o professor.

*L'évaluation formative a pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter. Cette évaluation ne se traduit pas en notes et encore moins, en scores. Il s'agit d'une*



information en retour (feedback) pour l'élève et pour le maître (LANDSHEERE, 1980, p. 226).<sup>3</sup>

Amigues (1988, p 186) menciona que essa avaliação tem por objetivo transmitir ao aluno as informações que ele utiliza para potencializar e otimizar suas estratégias de aprendizagem. Conforme Petijean (1984), na avaliação formativa torna o aluno autor da sua aprendizagem. Nessa perspectiva, essa avaliação é interna ao processo de aprendizagem. Assim, ela é contínua, ou seja, não é pontual, e está centrada no aprendiz.

Segundo Abrecht (1991, p. 26), a avaliação formativa dirige-se ao aprendiz e implica a sua aprendizagem. Não se limita a observar, mas sim possui uma ação relacionada com o ensino e a aprendizagem. Esse tipo de avaliação destina-se a ajudar o aluno, no seu processo de aprendizagem e o professor, no seu trabalho para que possam ser desenvolvidas estratégias pedagógicas de aprimoramento do ensino. Nessa forma de avaliar, os erros são considerados como momentos da aprendizagem e não como falhas a serem repreendidas.

Segundo Lima (2002a, p. 33), se o contexto se presta a uma comunicação entre professor e alunos, como parceiros e não como autoridade e subordinados, as situações de avaliação podem ocorrer de modo muito mais produtivo. Nesse sentido, o trabalho com o erro, frequentemente, considerado como negativo e estigmatizador, pode passar a ser uma atividade de descoberta. Com esse trabalho, os alunos levantam hipóteses, discutindo-as entre si e com o professor, constituindo, assim, uma oportunidade de crescimento para o aprendiz. O erro pode ser uma fonte de informação muito importante para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas sobre aquisição e aprendizagem de L2 demonstram que os erros cometidos pelos aprendizes, principalmente nos estágios iniciais, são inevitáveis e até mesmo necessários. Eles refletem as estratégias usadas pelos alunos em relação à língua-alvo, sendo, portanto, de grande importância no processo de ensino aprendizagem.

A correção dos erros pode acontecer pela correção direta, em que o professor aponta e corrige o erro, ou pela correção indireta, na qual se criam oportunidades para o aluno avaliar sua produção, como as atividades de autoavaliação, co-avaliação e avaliação coletiva. Quanto

---

<sup>3</sup> “A avaliação formativa tem como objetivo se direcionar ao estado de avanço, de reconhecimento em que o aprendiz sente dificuldade e ajudá-lo a superá-la. Esta avaliação não se traduz em notas, nem em escores. Ela se refere a uma informação de retorno (feedback) para o aluno e para o professor” (LANDSHEERE, 1980, p. 226).

mais numerosas essas oportunidades, maiores as chances de os aprendizes pensarem sobre suas dificuldades e sobre o seu objeto de estudo.

Para Luckesi (2002, p. 53), o erro poderia ser visto como fonte de crescimento. Essa atitude faria com que o professor ficasse aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro. Observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis. Dessa forma, a questão do erro na prática escolar está bastante articulada com a questão da avaliação da aprendizagem.

Conforme Lima (2002a, p. 17), a avaliação formativa destaca, entre outros aspectos, a atividade dos alunos (com suas diferenças individuais), a disponibilidade do professor, a orientação pelo processo, as competências, a gestão do erro. Esse modelo é formado em uma perspectiva humanista, em que o espaço reservado ao aluno é central, uma vez que o professor trata cada aprendiz de forma diferente, na proporção em que seu estilo, suas representações e sua bagagem cultural levam-no a perceber a aprendizagem sob perspectivas diversas. O papel do professor configura-se mais como um exercício de escuta e de disponibilidade do que como uma atividade de transmissão do conhecimento e de exercício de poder autoritário. Direcionado para o aprendiz e para o processo, a avaliação formativa abre espaço para a gestão do erro e para a autoavaliação.

A avaliação formativa revela como os alunos estão se modificando em seu percurso de aprendizagem e busca elementos para reorientar a organização do ensino e aprendizagem em etapas posteriores desse processo. Essa modalidade de avaliação implica a prática de *auto-avaliação*, de *co-avaliação* e de *avaliação coletiva* que propiciam condições de levar o aprendiz a se inscrever conscientemente em seu processo de aquisição da língua-alvo (LIMA, 2002b, p. 98).

Lima (2002a, p. 32) comenta que essas atividades proporcionam oportunidades de se fazer da avaliação uma atividade de formação continuada. Selecionar uma modalidade de avaliação formativa de textos, com espaço para autoavaliação, coavaliação, avaliação coletiva, pode modificar a visão em relação ao texto. Essa modalidade de avaliar norteia a prática de produção e avaliação de redações dos alunos que acham que a qualidade do texto está ligada somente aos aspectos gramaticais e lexicais. Para co-atuar, verdadeiramente, com seus parceiros em uma situação de avaliação, é necessário que o aluno aprenda a se auto-avaliar. Na avaliação, o aluno deve tentar procurar seus erros e acertos, tendo, para tanto, o suporte de sua experiência na avaliação dos textos dos colegas e na avaliação coletiva dos textos do grupo. Em um processo de aprendizagem, autoavaliar-se demanda que o aluno se distancie de

seu produto, revise o processo de sua elaboração, depare-se com seus êxitos e com suas dificuldades e busque soluções para essas situações. Essa atividade é um dos meios mais significativos para as estratégias de aprendizagem usadas pelo aluno.

Mejía (2001, p. 95) argumenta que a autoavaliação é um elemento que pertence ao processo de aprendizagem. Essa tarefa permite ao aprendiz participar ativamente na fase de retroalimentação. Ela comenta que é essencial que o aluno participe na tomada de decisões relacionada com o seu aprendizado. Essas práticas de autoavaliação buscam a autonomia do aluno, apresentando uma função formativa, uma vez que permite ao aluno orientar-se na progressão da sua aprendizagem.

Existem diversas formas de realizar a autoavaliação. Uma modalidade é a ficha de autoavaliação que permite ao aluno julgar a sua habilidade em relação a pontos específicos das quatro habilidades (produção oral/escrita e compreensão oral/escrita) de forma introspectiva. Uma outra forma é a entrevista gravada em vídeo. Além dessas modalidades, existe a narração por escrito. Essa atividade possibilita ao aluno observar as falhas da língua escrita e procurar maneiras adequadas para a sua superação.

Avelar (2001, p. 79) argumenta que os alunos, ao participarem da avaliação, ficam mais ativos, eficientes e capazes de avaliar a própria aprendizagem, aumentando, assim, sua independência, sua conscientização sobre seu desenvolvimento individual na aprendizagem de LE e, conseqüentemente, ampliando sua motivação. Os alunos necessitam se preparar para a autoavaliação, reconhecendo principalmente que a aprendizagem é um processo individual.

A avaliação, desse modo, está relacionada com a autonomia. Se os alunos não são capazes de se auto-avaliar, também não vão conseguir comandar a própria aprendizagem. Segundo Avelar (2001, p. 63), a autonomia é a capacidade do aprendiz de assumir responsabilidades pela própria aprendizagem. O aprendiz autônomo de uma LE possui consciência sobre o que, por que e como fazer para desenvolver sua aprendizagem.

Quanto à coavaliação, para Lima (2002a, p. 37), a avaliação em duplas funciona como insumo da autoavaliação. Ao avaliar o conjunto de trabalhos de um colega, o aluno tem a chance de analisar o trabalho do outro, tomar as decisões convenientes e explicitá-las, sugerir alterações, levantar observações. Esse processo implica benefícios para a construção do seu conhecimento e do colega.

No que se refere à avaliação coletiva, ao abordar a correção indireta, isto é, aquela em que o aluno é participante real do processo, Lima (2002a, p. 38) destaca a correção no quadro de giz. Nessa prática, o professor coloca, no quadro, as inadequações ocorrentes nas produções do aluno para observação e reformulação em grupo, pois o erro de um aprendiz, na maioria das vezes, reflete um problema de muitos. Essa modalidade de correção demanda não só participação coletiva, como também lucro para todos.

Lima (2002a, p. 40) menciona que, na avaliação de textos, pode-se notar que a preocupação dos professores e dos estudantes se limita a aspectos gramaticais e lexicais, dando ênfase a regras de como essas formas se combinam em sentenças corretas gramaticalmente. Essa situação demonstra uma perspectiva de ensino e avaliação direcionada somente para o plano mais superficial da linguagem.

Ao avaliar um texto do aluno, o educador pode perceber o que nele há de positivo e de negativo e levantar as suas habilidades e inabilidades. Todavia, se ele não souber fazer uma avaliação em que o estudante fique verdadeiramente envolvido com a produção escrita, ou revendo seu próprio texto, ou observando o de um colega, ou revisitando, em grupo, a produção escrita da turma, não estará propiciando ao aprendiz instrumentos para o seu crescimento.

Nesse contexto, Lima (2002a, p. 113) realizou uma pesquisa cujo objetivo central foi analisar se aprendizes iniciantes de PL2 seriam capazes de desenvolver as suas intervenções em relação à sua produção escrita. Após o término dessa pesquisa, ele percebeu que os aprendizes começaram sua preparação para auto-direcionar seu aprendizado da escrita. Durante esse processo, ele constatou que os estudantes iam construindo outra experiência de avaliar e de serem avaliados. Os aprendizes de PL2, acostumados a métodos tradicionais de avaliação de texto escrito com ênfase na competência linguística, foram capazes de fazer referência a planos do texto relativos às competências sociolinguística/sociocultural e discursiva.

Convém aqui chamar a atenção para a função extremamente relevante da avaliação processual no que tange à Interpretação do Erro. O educador, ao estudar esse tema, encontra o que vai guiá-lo na sua prática na sala de aula ao saber o que seu aluno aprendeu e o que ele ainda tem para aprender. Nesse sentido, esse é um tema relevante para aprimorar o processo

da avaliação formativa. É preciso que haja uma reconsideração e uma revalorização do status do erro na aprendizagem. Larruy (2003, p. 10) ressalta que é preciso, de um lado, observar o que é considerado como um erro e, de outro lado, o que abarca o conceito da norma padrão. O erro, no decorrer da aprendizagem, é muito comum e são muito importantes para que a aprendizagem aconteça. No domínio da aquisição de uma língua, o erro ocupa uma posição central. Observe-se o quadro, a seguir, elaborado por Larruy (2003, p. 57):

<b>Quadro 01 – L’erreur en didactique des langues et dans les travaux sur l’acquisition (LARRUY, 2003, p. 57):</b>			
<i>Période</i>	<i>Représentation associée au cerveau</i>	<i>Modèle psychologique associé</i>	<i>Démarches d’enseignement et statut de l’erreur</i>
<b>Fin XIX – début siècle</b>	Image d’une muscle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psychologie des facultés,</li> <li>• Exercices difficiles...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammaire et traduction;</li> <li>• Règles, liste de vocabulaire;</li> <li>• <b>L’erreur témoigne des faiblesses</b></li> </ul>
<b>De 1940 à 1960</b>	Image d’une boîte noire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Behaviorisme, apprentissage accumulation d’expériences (conditionnement: imitation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercices structuraux (automatismes linguistiques) stimuli/réponses/renforcements</li> <li>• <b>L’erreur est exclue de l’apprentissage</b></li> </ul>
<b>De 1960 à aujourd’hui</b>	Image d’une unité de traitement de l’information: ordinateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constructivisme, l’apprentissage est un processus mental volontaire et contrôlé par les apprenants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeux de rôles, approches privilégiant la communication; appui sur des documents authentique;</li> <li>• <b>L’erreur est un repère sur l’itinéraire de l’apprentissage</b></li> </ul>

No quadro acima, Larruy (2003, p.57) afirma que, no fim do século XIX e início do século XX, a ênfase no processo de aprendizagem de língua estrangeira era a gramática e tradução. O professor apresentava as regras e vocabulários da língua em questão. O erro era considerado como testemunha de falhas. De 1940 a 1960, está presente de forma marcante o comportamentalismo de Skinner. Os exercícios, em sala de aula, são estruturais. Primam pelo reforço, estímulo e resposta. O erro não está relacionado com a aprendizagem. De 1960 até hoje, o modelo psicológico presente no ensino e aprendizagem de língua estrangeira é o

construtivismo. A aprendizagem é um processo mental voluntário e controlado pelos aprendizes. O erro mostra o itinerário da aprendizagem.

No quadro a seguir, há a continuação da tabela anterior sobre o desenvolvimento da noção do erro segundo Larruy (2003, p. 60):

<b>Quadro 02 – Tableau introductif à l'évolution de la notion d'erreur: de la conception de la faute à étude dès marques transcodiques (LARRUY, 2003, p. 60)</b>			
<i>Courant</i>	<i>Période</i>	<i>Description Linguistique De Référence</i>	<i>Théorie Psychologique De Référence</i>
<i>Analyse Contrastive</i>	<i>À Partir De 1950</i>	<i>Linguistique Structurale Distributionnelle - Bloomfield</i>	<i>Associationnisme Behaviorisme Skinner</i>
<i>Concepts Associés</i>	<i>Chercheurs</i>	<i>Relation Avec L1</i>	<i>Objet D'étude</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Transferts (Positifs Et/Ou Négatifs)</i></li> <li><i>Interférences, Claques, Emprunts</i></li> </ul>	<i>Fries</i> <i>Lado</i> <i>Py</i> <i>Noyau</i>	<i>La L1 Doit Etre Autant Que Possible "Évacuée » De L'apprentissage</i>	<i>Structures Des Langues En Présence Indépendamment Des Réalisations Des Apprenants</i>

No quadro anterior, Larruy (2003, p. 60) destaca que a análise contrastiva acontece a partir da década de 1950. A linguística estrutural de Blommfield é marcante nessa época. A teoria psicológica de referência é o comportamentalismo de Skinner. A língua materna deve ser excluída da aprendizagem, assim que possível.

<b>Quadro 03 – Tableau introductif à l'évolution de la notion d'erreur: de la conception de la faute à étude dès marques transcodiques (LARRUY, 2003, p. 60)</b>			
<i>Courant</i>	<i>Période</i>	<i>Description Linguistique De Référence</i>	<i>Théorie Psychologique De Référence</i>
<i>Analyse D'erreurs</i>	<i>À Partir De 1970</i>	<i>Linguistique Générative - Chomsky</i>	<i>Constructivisme Piaget</i>
<i>Concepts Associés</i>	<i>Chercheurs</i>	<i>Relation Avec L1</i>	<i>Objet D'étude</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Faute Relative/ Faute Absolue;</i></li> <li><i>Erreur Systématique, Non Systématique;</i></li> <li><i>Erreur / Faute;</i></li> </ul>	<i>Corder</i> <i>Porquier</i> <i>Py</i> <i>Noyau</i>	<i>Comparaisons Entre L1 E L2 Mais Prise En Compte Des Erreurs Liées A L'analogie Intralinguale.</i>	<i>Reccueil D'erreurs (Peu De Prise En Compte Du Contexte: Oral/Ecrit, Type De Texte, Etc.)</i>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Simplifications;</i></li> <li>• <i>Surgénéralisations</i></li> <li>• <i>Fossilisations.</i></li> </ul>			
--	--	--	--

Larruy (2003, p.60) ressalta que a análise de erros ocorre a partir de 1970. A Linguística gerativa de Chomsky é a linguística de referência nessa época. A teoria psicológica em questão é o Construtivismo de Piaget. As comparações entre a língua materna e a segunda língua levam em conta os erros ligados à analogia intralingual. Para analisar os erros, deve-se considerar o contexto em que ele acontece.

<b>Quadro 04 – Tableau introductif à l'évolution de la notion d'erreur: de la conception de la faute à étude des marques transcodiques (LARRUY, 2003, p. 60)</b>			
<i>Courant</i>	<i>Période</i>	<i>Description Linguistique De Référence</i>	<i>Théorie Psychologique De Référence</i>
<i>Interlangues Ou Langues De L'apprenant</i>	<i>À Partir De 1980</i>	<i>Linguistique Générative – Chomsky Sociolinguistique - Labov</i>	<i>Constructivisme Piaget</i>
<i>Concepts Associés</i>	<i>Chercheurs</i>	<i>Relation Avec L1</i>	<i>Objet D'étude</i>
<i>Langue Cible (Grammaires Intériorisées, Systèmes Idiosyncrasiques)</i>	<i>L. Selinker (1972) Cl. Perdue B. Py D. Véronique K. Vogel</i>	<i>Prise En Compte Des Erreurs Et Mise En Relation Avec Les Formes Correctes : Découvrir Le Système.</i>	<i>Corpus Longitudinaux (Plus De Rigueur Méthodologique Dans Le Recueil Des Données) Projet ESF</i>

A interlíngua ou a língua do aprendiz, segundo Larruy (2003, p.60), acontece a partir de 1980. A linguística de referência da época é a linguística gerativa de Chomsky e a Sociolinguística de Labov. A teoria psicológica em questão é o construtivismo de Piaget. A relação com a L1 acontece para destacar os erros e colocá-los em relação com a forma correta.

<b>Quadro 05 – Tableau introductif à l'évolution de la notion d'erreur: de la conception de la faute à étude des marques transcodiques (LARRUY, 2003, p. 60)</b>			
<i>Courant</i>	<i>Période</i>	<i>Description Linguistique De Référence</i>	<i>Théorie Psychologique De Référence</i>
<i>Les Parlers Bilingues</i>	<i>À Partir De 1985-1990</i>	<i>Etnographie De La</i>	<i>Interactionnisme Social</i>

		<i>Communication Pragmatique Énonciation Goffman E Gumperz</i>	<i>Vygotsky</i>
<b><i>Concepts Associés</i></b>	<b><i>Chercheurs</i></b>	<b><i>Relation Avec L1</i></b>	<b><i>Objet D'étude</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Situation Exolingue;</i></li> <li>• <i>Marques Transcodiques;</i></li> <li>• <i>Contrat Didactique;</i></li> <li>• <i>Séquences Potentiellement Acquisitionnelles;</i></li> <li>• <i>Répertoire Verbal Mixte.</i></li> </ul>	<i>J. F. De Pietro</i> <i>M. Mathey</i> <i>Th. Vasseur</i> <i>L. Mondada</i> <i>B. Py</i>	<i>Tremplin Pour Apprentissage De La L2. (D. Moore)</i>	<i>Échanges Conversationnels Entre Natif Et Non-Natif (Asymétrie Des Compétences Linguistiques)</i>

A corrente *Os falantes bilingues* ocorre a partir de 1985-1990. A descrição linguística de referência é a Etnografia da comunicação de Goffman e Gumperz. A teoria Psicológica em questão é o Interacionismo Social de Vygotsky. A língua materna é um trampolim para a aprendizagem da L2. O objeto de estudo são conversações entre falantes nativos e não-nativos.

A partir desse quadro sobre a noção do erro, pode-se perceber que, na Análise Contrastiva, a partir de 1950, com o Comportamentalismo de Skinner, a língua materna deve ser tirada da aprendizagem. Na Análise de erros, a partir de 1970, com o Construtivismo de Piaget, as comparações entre a língua materna e a segunda língua consideravam que os erros estavam relacionados à analogia intralingual. No estudo sobre Interlíngua, com o Construtivismo de Piaget, são levados em consideração os erros e a sua relação com as formas corretas para descobrir o sistema. No estudo sobre os falantes bilingues, a partir de 1985-1990, com o Interacionismo de Vygotsky, a L1 é um trampolim para a aprendizagem da L2.

Segundo Moita Lopes (2002), muitos professores têm se preocupado em saber como eliminar erros da fala e das redações dos alunos por causa do interesse em educação por correção e por causa dos métodos tradicionais em L2 que destacam a eliminação dos erros. Contudo, aqueles que estão sob orientação de linguistas aplicados e de psicolinguistas têm tratado dos erros a partir de uma perspectiva diferente. Eles têm uma visão mais tolerante dos erros. Consideram o erro como elementos de uma interlíngua. Dessa maneira, eles não deveriam ser tratados como erros, uma vez que a interlíngua é a língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua-alvo em determinado momento do processo de aprendizagem.



É derivada da tentativa do aluno em produzir a língua-alvo e representa um meio de comunicação entre falantes de uma mesma língua materna. Esses falantes podem identificar, com frequência, outros falantes nativos de sua língua materna ao ouvir a interlíngua desses. Moita Lopes (2002, p. 121) afirma:

O conceito de IL restrito a um indivíduo tem pouca importância dentro da sua sala de aula. O exame da IL de um grupo de alunos é de grande ajuda para os professores, pois pode apontar os processos de aprendizagem dos alunos, os níveis lingüísticos que apresentam áreas mais problemáticas, aspectos que ainda faltam ser estudados etc. (...) a análise da IL de grupos de alunos de L1 e L2 é crucial para um ensino mais eficaz, uma vez que o professor consciente (...) poderá colaborar no desenvolvimento da aprendizagem da turma.

Quando o professor considera a inter-língua do seu aprendiz, ele vai poder entender o processo de aprendizagem desse aluno. Assim, o educador pode contribuir para o bom desenvolvimento da aprendizagem da língua estrangeira, que está sendo estudada. Segundo Larry (2003, p. 81), a posição de educador diante dos erros dos aprendizes não será a mesma que a do lingüista, o qual constata e descreve, porque esse é o seu papel social, já o educador deve intervir, entretanto é ilusório acreditar que se pode intervir sobre os erros ou que se pode compreender sem que eles tenham sido analisados. A seguir, estão as estratégias possíveis para analisar o erro:

- Observar os desvios;
- Analisar os desvios;
- Fazer hipóteses sobre a sua causa;
- Perguntar ao aprendiz para saber a sua consciência;
- Pedir uma autocorreção.
- É importante considerar os aspectos, a seguir, sobre o erro.
- O erro mais grave é aquele que conduz ou que resulta de incompreensão.
  - Ex.: O aprendiz entra em uma padaria para comprar um pão e sai com um *croissant*, porque não conseguiu expressar adequadamente o seu pedido;
- O professor deve corrigir os erros sobre as diferenças culturais ou sobre a polidez;
- Na interação oral, às vezes, é preciso privilegiar o sentido;
- O professor deve negociar as formas de correção com o aprendiz;
- O professor deve evitar a correção sistemática dos erros e variar as modalidades de retorno para o aprendiz.

No domínio didático de línguas, há dois tipos de erros. Um que acontece quando há falta de atenção do aprendiz e o outro ocorre com a falta de conhecimento dele das regras de funcionamento da língua que está aprendendo. Deixar o aprendiz se arriscar, ou seja, deixá-lo com o direito de errar, pressupõe uma grande margem de liberdade para as escolhas linguísticas. Nesse contexto, o professor aceita os erros como índices da etapa de aprendizagem e/ou como resultado do seu ensino. Assim, Larry (2003, p. 121) ressalta que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode e deve ser feita com os erros.

No período da análise contrastiva, estimava-se que o erro se originaria das diferenças entre a língua materna e a língua alvo. Já na época da análise de erros, observava-se que as diferenças da norma poderiam ocorrer por causa das irregularidades intralinguais ou de fenômenos de supergeneralização.

O erro é um índice da representação que o aluno tem da língua alvo. Ele é um espelho que mostra para o professor as informações sobre o ensino proposto. Para o aluno, o erro não deve ser interpretado somente como falha, mas sim como uma etapa para superar. Dessa maneira, o erro é útil para o professor ajudar o aluno a aprender a língua alvo.

O erro é uma ocorrência inevitável da aprendizagem. Deve ser considerado relevante porque funciona como indicador do caminho percorrido pelo aluno até chegar àquela atividade. Sendo assim, o papel do professor não pode encerrar-se com a simples correção, que assinala a resposta errada. (...) E, se antes era classificado como problemático e taxativo, o equívoco se torna um elemento construtivo em vez de desestimular o aluno (...). É vital ligá-lo à questão do aprendizado, intervir e observar a evolução do aluno (MACEDO, 2008, p. 22).

A partir dos erros do aluno e com a avaliação formativa, o professor pode observar o desenvolvimento da aprendizagem do discente, cuja produção de texto pode ser observada pelo professor a fim de saber se o que ele ensinou foi aprendido. Dessa forma, o professor pode observar as dificuldades dos alunos e ajudá-lo a aprimorar. Com uma mudança dessa percepção, esses aprendizes podem passar a produzir e avaliar seus textos, levando em conta não só esses planos referentes à competência linguística, como também aqueles relacionados às outras competências que convergem para a competência comunicativa. Dessa maneira, a avaliação formativa contribui para a formação da consciência do aprendiz de língua estrangeira quanto aos procedimentos inerentes ao ato de produzir, reler e reescrever textos.

No item a seguir, será mostrada a avaliação somativa. Será discutido o motivo dessa avaliação ser inclusa no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

### **2.1.3 Avaliação somativa**

Sant'Anna (2002, p. 35) e Ferreira (2002, p. 33) afirmam que a função da avaliação somativa é classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, de acordo com níveis de aproveitamento. A classificação ocorre a partir do rendimento atingido, tendo como parâmetros os objetivos previstos. Assim, Bloom et al. colocam:

A avaliação somativa tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele (BLOOM et al., 1983, p. 67).

A avaliação somativa pode ter também função de encaminhar o aprendiz de um professor para outro professor. Esta avaliação mostra se as metas foram cumpridas, se o aluno conseguiu aprender tudo o que foi ensinado. Nesse sentido, com esta atividade, o professor passa os outros professores o que o seu aluno aprendeu ou deixou de aprender, para que o outro possa continuar o processo de aprendizagem do estudante.

Melchior (2003, p. 53) ressalta que essa avaliação também é chamada de cumulativa e busca a certificação das competências. Envolve sínteses avaliativas feitas nos diversos momentos dos processos de ensino aprendizagem e não é a aplicação de um teste, contendo todo o conteúdo acumulado desde o início, que define a avaliação cumulativa, mas a representação do momento atual, com base nos resultados obtidos durante o desenvolvimento, relacionados ao diagnóstico realizado no início do processo. A avaliação cumulativa tem a função de verificar se as aquisições abordadas durante o curso pela formação foram adquiridas pelo aprendiz. Dessa forma, Bloom et al. (1983, p. 129) definem a avaliação somativa como um “tipo de avaliação utilizada ao final de um período dos anos escolar, curso ou programa, para fins de atribuição de notas, certificados, avaliação do progresso ou pesquisa da eficiência de um currículo, curso de estudos ou plano educacional”.

Para a organização do processo escolar, é importante que haja a avaliação somativa para saber se o aprendiz se mantém no nível em que está ou se vai poder prosseguir a sua aprendizagem num nível superior ao que se encontra. Nesse sentido, a avaliação apresenta como objetivo certificar o progresso da aprendizagem do estudante.

Luckesi (2002, p. 35) menciona que a avaliação classificatória é um instrumento estático e frenador do processo de crescimento. Contudo, com a função diagnóstica, ela passa a ser um momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do

crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência. Se o professor apenas realizar a avaliação classificatória, não contribuirá para o processo de aprendizagem do aluno. Mas se ele aplicar a avaliação envolvendo as suas funções diagnóstica, formativa e somativa, o resultado será positivo.

<b>Quadro 06 – Funções da avaliação (FERREIRA, 2002, p. 33)</b>			
	Diagnóstica	Formativa	Classificatória/ Somativa
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- determinar a presença ou ausência de habilidades;</li> <li>- identificar as razões de dificuldades na aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares;</li> <li>- localizar deficiências na organização do ensino de forma a possibilitar alterações no método e aplicação de técnicas de recuperação do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, conforme níveis de aproveitamento.</li> </ul>
Objetivo de medida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comportamento cognitivo e psicomotor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comportamentos cognitivos, afetivos e psicomotor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na maior parte do tempo comportamento cognitivo, às vezes comportamento psicomotor e ocasionalmente comportamento afetivo.</li> </ul>
Época	<ul style="list-style-type: none"> <li>- no início de um semestre, ano letivo ou curso;</li> <li>- durante o ensino, quando o aluno demonstra problemas em seu desempenho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- durante o ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- no final de um semestre, ano letivo ou curso.</li> </ul>
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pré-teste;</li> <li>- teste padronizado de rendimento;</li> <li>- teste diagnóstico;</li> <li>- ficha de observação;</li> <li>- instrumento realizado pelo professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- instrumentos especificamente planejados segundo os objetivos estabelecidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exame, prova ou teste final.</li> </ul>

Melchior (2003, p. 55) destaca que em todas as modalidades de avaliação, os pressupostos são os mesmos. Avalia-se para aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem, de forma diversificada, com instrumentos variados. O que distingue uma modalidade da outra é o momento em que a avaliação é realizada, a sua finalidade e o uso que se faz de seus resultados. O diagnóstico ocorre no começo de uma fase do processo e seus

resultados servem de base para o planejamento da etapa seguinte. Se a avaliação for aplicada durante o processo para fazer o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aprendiz, seus resultados são provisórios e interessam ao professor e ao aluno pensarem sobre o que já foi atingido e o que resta a atingir.

No final de uma etapa, é preciso comunicar um resultado. Ao professor compete ver o aluno como um todo desde o diagnóstico inicial, passando pelos diferentes momentos avaliativos feitos durante o processo, até o seu momento atual. Esse resultado deixa de ser provisório e passa a fazer parte do seu currículo escolar. Assim, as três modalidades de avaliação são muito diferentes, mas estão inter-relacionadas e são complementares.

No Capítulo seguinte, estão as discussões sobre a abordagem intercultural e a abordagem comunicativa. Estas abordagens foram utilizadas como base nesta pesquisa por estarem centradas nos aspectos culturais e comunicativos da língua.

### **3 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A ABORDAGEM INTERCULTURAL: SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LE E L2**

No presente capítulo, é feita apresentação da abordagem comunicativa e intercultural na aprendizagem de língua estrangeira, mostrando a influência de cada uma delas para o desenvolvimento das avaliações da aprendizagem de língua estrangeira e a influência de cada uma delas para o aperfeiçoamento dessa pesquisa. Essas abordagens exercem extrema importância no processo de avaliação da aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que direcionam as tarefas para o uso, para a comunicação e valorizam os aspectos culturais da língua que está sendo estudada.

#### **3.1 ABORDAGEM COMUNICATIVA**

O ensino comunicativo está voltado para a aquisição de uma segunda língua através dos atos de fala, do uso social e interativo da língua. Dessa maneira, Hymes (2001) afirma que o conhecimento da língua do falante nativo é mais do que conhecimento da gramática da língua.

Os modelos de competência comunicativa de Canale (1995, p. 66), sugeridos a partir de uma revisão da literatura em ensino e testagem em LE, abarcam tanto conhecimento quanto habilidades. Os componentes desse modelo são quatro competências diversas: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

Canale (1995, p. 66) coloca que a competência gramatical está relacionada com domínio do código linguístico em si, envolvendo conhecimento de vocabulário, regras de pronúncia e ortografia, formação de palavras e estrutura frasal. A competência sociolinguística refere-se à extensão com que os enunciados são produzidos e compreendidos de modo apropriado em diferentes contextos sociolinguísticos, de acordo com fatores como o tópico, o papel e o status dos participantes e a finalidade da interação. A competência discursiva diz respeito ao conhecimento usado para relacionar formas gramaticais com significados, a fim de construir textos orais e escritos de modo coerente e coeso em diversos gêneros de discurso. A competência estratégica relaciona-se com o domínio de estratégias de comunicação verbal e não-verbal para tornar a comunicação mais eficiente, como por exemplo, solicitar ao

interlocutor a repetição de informações, fazer uso de paráfrases e gestos faciais. Segundo Souza (2004, p. 11) esses quatro componentes da competência comunicativa não são estanques, pelo contrário, estão intimamente relacionados e devem integrar, de modo sistemático, o planejamento de ensino.

Widdowson (2005, p. 97) afirma que a aprendizagem das habilidades linguísticas não parece garantir a consequente aquisição da capacidade comunicativa em uma dada língua. Ao invés disso, mais parece que seja o caso de que um excesso de ênfase em exercícios mecânicos e exercícios de produção e recepção de frases tende a inibir o desenvolvimento de capacidades comunicativas. Elas devem ser aprendidas de forma inter-relacionada.

Segundo Oliveira (2007, p. 61), enquanto o conceito de competência de Chomsky refere-se apenas à capacidade linguística do falante-ouvinte nativo ideal, Hymes (2001) sugere uma competência comunicativa que envolve não só um sistema de regras da língua do falante, mas também um sistema de regras do uso da língua pelo falante. Esse conceito exige a inclusão das regras de atos de fala como fatores linguísticos controladores da forma linguística como um todo.

De acordo com Almeida Filho (2002, p. 8), a comunicação é vista como uma forma de interação social propositada em que se dão demonstrações de apresentação pessoal associadas, ou não, aos casos de construção de conhecimento, do discurso e da troca de informações. Nesse âmbito, é importante que a aprendizagem de uma nova língua ocorra em uma matriz comunicativa de interação social.

A comunicação verbal precisa de conhecimentos prévios, de percepção da situação de uso e de outros conhecimentos culturais disponíveis na memória do interlocutor. Dessa forma, comunicar-se é uma atividade imprevisível e criativa tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso. A competência comunicativa é representada por Almeida Filho (2002, p. 9) da seguinte maneira:

- Competência linguística: conhecimentos linguísticos (código);
- Competência sociocultural: conhecimentos socioculturais;
- Competência meta: conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos;
- Competência estratégica: conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação;

- Graus de acesso: habilidades.

Os objetivos dos cursos para o ensino de línguas são quase sempre definidos com base nas quatro habilidades de linguagem: compreender linguagem oral, falar, ler e escrever. No entanto, a pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela conhece as maneiras como as orações são usadas para se conseguir um efeito comunicativo. Ao se adquirir uma língua, não se aprende somente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional. Para o professor realizar a avaliação de acordo com essa abordagem, é preciso que ele vá além de analisar se o aprendiz domina as regras gramaticais.

Uma avaliação comunicativa, por sua vez, é aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras lingüísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. [...] As principais características desse exame são: ênfase na comunicação/interação; [...] conteúdos autênticos ou contextualizados (SCARAMUCCI, 1999, p. 108).

Essa definição de Scaramucci justifica o uso da abordagem comunicativa na elaboração das tarefas desenvolvidas nesse estudo. Não adianta apenas trabalhar a competência linguística da língua portuguesa. É essencial ir além e trabalhar as habilidades que integram a competência comunicativa.

Segundo Almeida Filho (2002, p. 58), na aprendizagem formal das línguas, a ênfase tem sido a norma gramatical e não o seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal. Há diferenças entre aprender a regra e aprender o uso de uma língua. A seleção de estruturas gramaticais é necessária, mas insuficiente no ensino e aprendizagem de línguas:

Neste ponto, é relevante colocarmos o fato pedagógico de que não é somente o que nos ensinam explicitamente que aprendemos. A cognição humana é muito mais versátil do que nos faz crer essa concepção simplista de que o ensino de X é igual à aprendizagem de X. Contudo, embora muitos estudantes de línguas obtenham sucesso nos seus propósitos, independente dos métodos, muito mais acabam frustrados no seu esforço de equacionar o uso comunicativo com seu conhecimento de regras. Uma conclusão que se nos oferece é, portanto, que muitos aspirantes à proficiência em outra língua são dependentes em alguma medida de ajuda sistemática por parte de professores e materiais (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 58).

De acordo com esse autor (2002, 23), o objetivo maior e implícito ao ensino de LE é fazer com que os alunos desenvolvam competências na língua-alvo. Mesmo que os professores quase sempre aspirem a alguma versão de competência comunicativa (de uso) da língua-alvo, o processo, frequentemente, acaba em competência formal linguística da nova



língua. Quando isso acontece, o aluno aprende sobre a língua-alvo, sabe suas regras, porém não as usa na interação com outros falantes da língua-alvo. No entanto, ao desenvolver a competência comunicativa, o aluno aprimora a competência linguística automaticamente:

Há evidências recentes na pesquisa em Linguística Aplicada/Ensino de Línguas que esse procedimento gramaticalista pode se tornar até mesmo antagônico à tarefa de desenvolver uma capacidade de expressão comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 32).

Dessa maneira, é importante que o professor trabalhe as habilidades linguísticas, pensando nas potencialidades delas. Widdowson (2005, p. 97) comenta que as habilidades de falar e ouvir são consideradas como relativas à linguagem, expressada por meio auditivo, e ler e escrever como linguagem difundida através do meio visual. Falar e escrever são tidas como habilidades ativas, ou produtivas, enquanto ouvir e ler são tidas como habilidades passivas ou receptivas.

Uma sugestão para desenvolver a competência comunicativa na sala de aula é trabalhar com textos autênticos. Com a utilização de tais textos, Almeida Filho (2002, p. 59) afirma que o professor pode garantir que eles não sejam meros mostruários de vocabulário e estruturas formais, como também pode projetar a atenção do aluno para além dos limites da sala de aula, pois o estudante tem acesso a materiais que facilitam o questionamento, a discordância ou o compartilhamento em sala de aula. No entanto, o professor deve tomar cuidado com alguns aspectos desse método.

A abordagem de ensinar do professor envolve: planejamento de cursos (unidades) ↔ produção de materiais (ou seleção) ↔ método (experiências de aprender do aluno) ↔ avaliação do rendimento. Todas as dimensões de ensino podem ser abordadas, sistematicamente, do planejamento à avaliação, passando pela produção de materiais e pelo método propriamente dito, quando se tratar de uma situação nova de ensino. Assim, através de efeitos proativos e retroativos, são realizadas mudanças que fornecerão equilíbrio nas outras dimensões. Para guiar as suas decisões na realização do ensino, pressupõe-se uma abordagem básica de ensino desse professor:

Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 17).

Nesse sentido, Almeida Filho (2002, p. 18) coloca que: “quanto mais à direita ocorrer uma alteração mais efeito retroativo potencial ela possuirá sobre as dimensões anteriores.

Quanto mais à esquerda maior potencial proativo conterá”. Se for escolhida uma dimensão mais à esquerda, não há garantia de alterações à frente com a mesma intensidade. Mas, se ocorrerem modificações mais à direita, como uma mudança no sistema de avaliação de uma escola, elas provocarão necessidades urgentes de adequação das fases anteriores, visto que a avaliação possui grande poder de controle por causa do seu efeito retroativo nessas fases do ensino e aprendizagem.

Avelar (2001, p. 81) levanta que o efeito retroativo poder ser definido como a influência ou impacto que um exame exerce sobre o processo de ensino e aprendizagem. Antigamente, esse efeito era considerado como uma consequência natural ou inevitável (ALDERSON; WALL, 1993, p. 117) de qualquer exame. Todavia, estudos recentes demonstram que, mesmo que sempre tenha sido um aspecto relevante da avaliação, o efeito retroativo não foi suficientemente pesquisado para se definir sua natureza.

Alderson; Wall (1993, p. 127) mostram a necessidade de pesquisas sobre o efeito retroativo de exames no contexto da sala de aula, a fim de se buscar se esse efeito ocorre no ensino e como ele acontece. Indicam que fatores educacionais, sociais e interacionais podem interferir ou impedir que o efeito retroativo aconteça. O professor pode mudar o conteúdo que ensina e a sua maneira de avaliar, a partir da exigência de testes externos, como o vestibular ou os exames de proficiência. Assim, com atitudes como essas, se comprova a existência do efeito retroativo, transformando a maneira como o docente ensina.

Na sala de aula e, até mesmo, antes e depois das aulas, o professor passa a agir orientado por uma determinada abordagem. Contudo, para utilizar uma abordagem consciente, o professor precisa desenvolver uma competência aplicada. Conforme Almeida Filho (2002, p. 21): “a competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (...) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém”.

Porém, esse autor ainda afirma que a abordagem do professor não poder ser considerada como a única força, atuando na construção do processo ensino e aprendizagem. Há, também, os filtros afetivos do próprio professor e do aluno, a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado e os valores desejados por outros do contexto escolar.

Para descrever uma dada abordagem de ensinar no quadro de forças em que ela ocorre, é essencial recorrer a procedimentos de análise específicos, que Almeida Filho (2002, p. 23) denomina de análise de abordagem. A observação contínua de aulas, com anotações bem detalhadas e levantamento de dados por meio de questionários e/ou entrevistas, não é suficiente. A gravação em áudio ou vídeo de uma sequência de aulas registra, de modo duradouro, o processo de ensinar em construção, permitindo, assim, demonstrar evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em andamento.

Almeida Filho (2002, p. 35) comenta que, nas décadas de 60 e 70, há um grande movimento de ensino de línguas no Brasil. Nesse momento, enfatiza-se, precisamente, a busca do melhor método para ensinar idiomas a grupos de alunos em ambientes formais, como atividades de ouvir, repetir, substituir e ler. Na década de 80, acontece um movimento contrário à importância do aprendiz em contraposição à valorização do professor e dos seus métodos. Nos anos 90, aumenta o interesse por descrever e interpretar como se ensina e aprende nas salas de aula.

O método comunicativo insere-se no Brasil na década de 80. Tem o foco no sentido, no significado e na interação entre sujeitos na LE. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades de real interesse do aluno, a fim de que ele se capacite a usar a língua-alvo para desempenhar ações na interação com outros falantes dessa língua.

Esse ensino não utiliza as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo satisfatório para organizar as experiências de aprender outra língua. Porém, ele não rejeita a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática dos conteúdos gramaticais. Assim, um método comunicativo não é aquele que exige um professor que deteste a gramática, nem aquele que exige professor e materiais informativos para ensinar linguagem oral. Ele pode certamente incluir tanto os traços da oralidade quanto a carga informativa.

Coracini (2003, p. 142) afirma que, na abordagem comunicativa, a linguagem é concebida enquanto instrumento de comunicação e considera-se que o sujeito, dotado de razão, é capaz de atingir a consciência e, assim, o controle do processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem e, assim, o ensino passa a ser o melhor meio de fomentar a consciência do aprendiz. Krashen

(1982) afirma que a aprendizagem ocorre de forma consciente, enquanto a aquisição se dá de maneira inconsciente. Sendo assim, pode ser exposto que se se adquire a língua materna, mas se aprende uma língua estrangeira.

Segundo Almeida Filho (2002, p. 40), ensinar uma língua estrangeira tem, atualmente, quase o mesmo significado de adotar os conteúdos e as técnicas de um livro didático. Grande parte dos professores brasileiros está sobrecarregada de trabalho para poder garantir a sua subsistência e não tem tempo para fazer aperfeiçoamento profissional. Com isso, o livro didático acaba sendo o seu guia para dar aula. Porém, a maioria dos livros didáticos do mercado, ainda que prometa comunicação na língua-alvo, enfoca, em demasia, a norma gramatical. A estrutura dos livros didáticos possui uma visão behaviorista das tarefas desenvolvidas em sala de aula, sem o uso autêntico na comunicação interpessoal.

Almeida Filho (2002, p. 43) coloca que para o professor ser comunicativo, é preciso que ele se preocupe mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Ele enumera, também, uma série de práticas compatíveis com a postura comunicativa de aprender e ensinar LE na escola: a significação e a relevância das mensagens contidas nos textos para a prática de língua; a atenção a variáveis afetivas tais como ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos da língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender; a avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala/escrita. Nessa maneira de avaliar, o aluno controla, na forma de descrição de desempenho comunicativo, o que se pode fazer em lugar de receber notas numéricas.

A implementação dessas ideias não é algo simples, visto que o professor já formado é a peça fundamental na adoção de uma nova postura acadêmico-profissional. Sendo assim, ele apresenta sensibilidade para perceber o esforço do aprendiz; permite que esse domine na participação das atividades; e deixa que os alunos tomem a palavra com mais frequência.

Avelar (2001, p. 49) destaca, ao longo do tempo, as diferentes concepções sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem e dos papéis de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Elas contribuíram para a formação de conceitos como o foco no aprendiz a partir das teorias que fundamentaram abordagens e métodos de ensino de LE.

No método audiolingual, predominante nos anos 50 e 60, o aluno apresenta uma condição passiva em relação à aprendizagem, agindo como um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimentos transmitidos pelo professor. Baseado no behaviorismo e na linguística estrutural, esse método enfatiza a repetição oral e memorização de exercícios rotinizantes (*drills*), para estimular e reforçar a produção de respostas corretas, tentando evitar “erros”.

Ao contrário do behaviorismo, que prioriza a observação dos estímulos e respostas externas, já na década de 60, teorias cognitivas da psicologia, como o processamento de informação e o construtivismo, passam a estudar os processos mentais internos, com o intuito de explicar como o ser humano pensa, aprende e desenvolve sua memória. No ensino de LE, com a influência das teorias mentalistas, os erros, “vilões” do audiolingualismo, passam a ser vistos como etapas de desenvolvimento de processos mentais internos na aquisição/aprendizagem de uma LE, referindo-se às noções de interlíngua e estratégias de aprendizagem.

Avelar (2001, p. 50) coloca que as teorias cognitivas da psicologia e a Gramática Transformacional de Chomsky dão origem a outro método: a Aprendizagem Código-cognitiva. No lugar da repetição de frases para a internalização de regras gramaticais de LE, encoraja-se o aluno a refletir, formular e explicar essas regras, trabalhando ora sua dedução ora sua indução, em atividades de resolução de problemas. O professor é responsável por fornecer tarefas, a fim de que o aluno chegue a uma conclusão por si mesmo.

Nos anos 60 e 70, aparecem outros métodos, como os humanistas: sugestopédia, silencioso e comunitário e outras abordagens, como por exemplo, a comunicativa. Além disso, é essencial ressaltar que, nesse período, a valorização da participação mais ativa do aprendiz provoca a necessidade de se delinearem outros papéis para professor e aluno. O aluno passa a ser, então, não apenas o produto do meio, mas o transformador do meio e, portanto, da própria cultura e história. Esse aspecto só é possível a partir da reflexão da sua realidade e seu papel social, tanto dentro como fora da escola.

Avelar (2001, p. 51) coloca que as teorias humanistas da psicologia, também nas décadas de 60 e 70, ao explorarem o potencial afetivo e emocional do ser humano, usam o termo *ensino* centrado no aprendiz, dando ênfase à mudança do foco do ensino para a

aprendizagem. Essa autora (2001, p. 62) define o foco no aprendiz como um conjunto de aspectos balanceados pela autoridade do professor e pela autonomia do aluno, por meio da negociação e da reflexão sobre os atos de ensinar, aprender, avaliar. Dessa maneira, essa forma de ensino proporciona uma maior participação do aluno tanto na elaboração como no desenvolvimento de todas as fases do currículo.

Apesar de o aprendiz ser considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem, a função do professor não está em segundo plano. Seu papel é importante, já que é ele quem possui recursos que propiciam a participação mais ativa e crítica do aluno. É a partir do professor que modificações, em uma prática tradicional, podem acontecer. É importante considerar o prazer pelo estudo como possível experiência para melhorar os resultados da aprendizagem do aluno.

Avelar (2001, p. 63) argumenta que, se o foco no aprendiz é definido como um *continuum* de características entrelaçadas da participação e da negociação entre o professor e aluno, a autonomia pode ser tratada como o final desse *continuum*, desde que o aluno não necessite mais do auxílio do professor no seu processo de aprendizagem.

Um exemplo de um exame que utiliza a abordagem comunicativa é o CELPE-Bras. As tarefas desenvolvidas no curso de português no G1/L2 foram construídas a partir da metodologia utilizada na elaboração desse exame de proficiência de português do Brasil. Utilizou-se esse modelo, por este ser um exame de proficiência de português para estrangeiros e por ele utilizar a abordagem comunicativa e intercultural nas suas tarefas. Como o presente estudo analisa a avaliação no ensino e aprendizagem de PLE e PL2, faz-se necessário fazer essa relação.

Segundo Cunha e Santos (1999, p. 117), Schlatter (1999, p. 99) e Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 155), esse exame é de base comunicativa, uma vez que a competência do candidato é verificada por meio da realização de tarefas a partir de textos autênticos e não se pretende verificar conhecimentos sobre a língua. O material do exame é contextualizado, os critérios de avaliação são holísticos, e a avaliação é realizada, considerando-se descritores de competência e desempenho do candidato. Esse projeto é uma tentativa de consolidação do ensino, porque a importância de um exame de proficiência não se limita só à seleção de

candidatos, mas deve ser considerada também sob o ponto de vista do seu efeito retroativo no ensino.

Lima (2002a, p. 14; 2002b, p. 94) destaca que apesar de muitos candidatos do CELPE-Bras já terem finalizado seus cursos de PL2, esses demonstram um descompasso evidente entre a escrita e a fala na língua-alvo. As razões dessa dificuldade são antigas e profundas e passam por um letramento deficiente dos candidatos em sua primeira língua (L1) e por uma dinâmica inadequada do processo de ensino e aprendizagem da escrita em outras línguas, anteriormente estudadas por eles. Todavia, nota que alguns não conseguem, nos cursos de PL2, desenvolver integrada e harmonicamente suas habilidades de comunicação. Esse fato ocorre, talvez, pelo fato de não terem sido dados à escrita, na sala de aula, a importância e o tratamento que essa habilidade deveria receber nessa situação de ensino e aprendizagem.

Segundo Lima (2002a, p. 14), podem-se fazer suposições sobre esse insucesso do trabalho realizado com a escrita em PL2. Pode ser que esse fato tenha acontecido, porque o tratamento dado à escrita talvez tenha continuado a enfocá-la como produto e a enfatizar somente a correção gramatical dos textos. Além disso, é provável que ainda se avalie, deixando, exclusivamente, para o professor a tarefa de buscar os problemas da redação do aprendiz e de tentar administrá-los, de maneira geral, com prescrições gramaticais e exercícios repetitivos e pouco refletidos.

Para analisar e avaliar os textos produzidos por todos os aprendizes da pesquisa dessa tese foram construídas tabelas a partir das que são feitas no CELPE-Bras para avaliar os seus candidatos, porque estas podem fornecer ao pesquisador mais consistência no momento de analisar a produção escrita do estudante. O CELPE-Bras influencia consideravelmente a elaboração de todas as tarefas desenvolvidas nos dois contextos de pesquisa. Segundo Schlatter (1999, p. 98), um exame como o Celpe-Bras apresenta um efeito retroativo por influenciar no ensino e aprendizagem de PLE/2.

Por estar avaliando a competência do português do Brasil, Schlatter (1999, p. 101) considera uma avaliação eficaz a que ocorre dentro dos parâmetros culturais brasileiros. A cultura está presente no CELPE-Bras tanto nos textos escolhidos sobre assuntos referentes ao

contexto brasileiro, como nas exigências linguísticas e socioculturais inerentes aos atos de fala presentes em cada exame.

Scaramucci (1999, p. 108; 2001, p. 79) ressalta que, embora tenham ocorrido muitos avanços no que se refere ao desenvolvimento de princípios comunicativos, ainda não existe, por exemplo, uma gramática de uso desenvolvida do mesmo modo que há uma de forma. Além disso, é muito difícil aplicar um sistema de notas qualitativo e padronizar um exame comunicativo. No entanto, a maior complicação está relacionada ao fato de constituir uma teoria de proficiência comunicativa.

O desenvolvimento do exame comunicativo como um projeto de pesquisa apresenta diversas razões, segundo Scaramucci (2001, p. 79). Em primeiro lugar, é preciso ser coerente com o conceito de linguagem e de aprender línguas presente na equipe que organiza o CELPE-Bras. Nesse sentido, Cunha e Santos (1999, p. 115) e Scaramucci (2001, p. 80) definem a língua como um sistema integrado, holístico de comunicação, um código usado em situações reais de comunicação. Em segundo lugar, esse exame justifica-se por considerar que uma abordagem comunicativa pode ter um efeito retroativo benéfico no ensino de português LE. Por fim, em terceiro lugar, um projeto contribui para a pesquisa em avaliação e para a realização de um construto comunicativo.

Uma avaliação como essa é um instrumento poderoso de transformação por ser de grande importância para o ensino e aprendizagem de PLE e PL2. O uso do efeito retroativo nesse exame é uma forma eficaz de se implementar mudanças no ensino de língua estrangeira. Muitos estrangeiros precisam do certificado de avançado no CELPE-Bras. Os professores que preparam seus alunos para desenvolver um bom exame, não podem concentrar seu curso apenas na competência linguística. Os docentes precisam ensinar o uso da língua, com atividades para desenvolver habilidades de compreensão e produção oral e escrita, utilizando a abordagem comunicativa e a abordagem intercultural. Assim, é essencial o profissional repensar sobre o desenvolvimento das suas atividades na sala de aula.

Segundo Scaramucci (1999, p. 110; 2001, p. 80), a operacionalização de uma abordagem comunicativa, no caso do CELPE-Bras, é realizada através de um exame que prioriza um tipo de atividade chamada tarefa. A tarefa é um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas



abordagens tradicionais. Tem um propósito comunicativo e busca especificar usos que se assemelham aos da vida real, permitindo, assim, a apresentação de conteúdos autênticos. Assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, ler um artigo em uma revista e escrever para o editor, posicionando-se a respeito são exemplos de tarefas.

As tarefas, em geral, exigem como resposta uma produção textual envolvendo um certo gênero discursivo relacionado ao uso que se está fazendo da linguagem, como por exemplo, uma carta formal de reclamação dirigida ao governo local. A produção textual, aqui entendida como discurso, também se difere daquela gerada a partir de uma instrução que solicite apenas o desenvolvimento de um tópico ou assunto. [...] as tarefas dos testes comunicativos mobilizam um conhecimento não só lingüístico, mas também pragmático e sociolingüístico. [...] a proficiência [...] consiste na habilidade para interpretar e construir sentido através do discurso (SIDI, 2002, p. 18).

Para Scaramucci (2001, p. 80), as tarefas apresentam muitas vantagens. Em primeiro lugar, elas admitem uma avaliação integradora. Englobam mais de uma habilidade, uma vez que essas habilidades são usadas na vida real de forma interligada. Por apresentar situações que se parecem com fatos reais de comunicação, mostram, claramente, o que se propõem a avaliar e são mais envolventes, promovendo um maior engajamento do candidato.

Em segundo lugar, uma outra vantagem de se utilizar uma tarefa é que, ao mostrar uma situação comunicativa, com um propósito, ela torna dispensável a explicitação de sub-habilidades como critério para a elaboração dos itens. A avaliação integradora não se limita, só à integração de mais de uma sub-habilidade. Uma análise dos pressupostos subjacentes aos materiais de avaliação de leitura demonstra que essas experiências têm se resumido à apresentação de um texto, autêntico ou não, com perguntas de múltipla escolha, verdadeiro/falso ou de respostas abertas.

O que interessa nas tarefas é a compreensão como processo. Além disso, pode-se ter certeza de que a capacidade de ter um bom desempenho nesses itens se assemelha à capacidade de leitura e compreensão real. Enfatiza-se a habilidade de síntese, presente quando se faz uma tarefa. Ao apresentar um recorte comunicativo, ela permite a utilização de várias habilidades ao mesmo tempo. Assim, é importante fazer tarefas que usem a habilidade leitura, relacionada com a habilidade de escrita

Uma terceira vantagem é a apresentação de um propósito claro, que determina o contexto e os limites da avaliação. Uma situação comunicativa abarca um falante (o autor do texto), a mensagem (texto), um interlocutor (leitor) e também um propósito. Um texto

autêntico, nesse sentido, não é suficiente para garantir que o exame seja comunicativo. Para que isso ocorra, os itens teriam que especificar com quem se está comunicando (interlocutor) e por quê (propósito), de forma que o candidato possa adequar seu texto ao propósito da comunicação. Nesse contexto, pode-se dizer que a compreensão oral ou escrita é sempre relativa e está relacionada com um propósito. A própria tarefa é que determina um propósito para o candidato e um parâmetro do que seria uma resposta adequada.

Widdowson (2005, p. 106) menciona que muitas dificuldades que os alunos enfrentam acontecem por causa do tipo de ensino imposto para eles. Esse ensino tem representado a linguagem, e mal, como um conjunto de elementos formais para ser produzido e apreendido através das habilidades linguísticas fora de um contexto comunicativo real e sem um objetivo comunicativo real. Esse modelo de linguagem fica remoto da experiência pessoal do aprendiz e não causa surpresa que ele tenha dificuldades em adquirir a língua-alvo.

O Celpe-Bras é um exame que trabalha com as habilidades linguísticas inter-relacionadas. Além disso, as suas questões apresentam propósitos bem definidos e contextualizados. A determinação de um critério de correção é uma das maiores vantagens de um exame baseado em tarefas. Se um item do exame não explicar os seus propósitos de forma objetiva, a correção fica bastante complexa, comprometendo a sua confiabilidade. No caso do CELPE-Bras, a fidelidade a uma abordagem comunicativa e a preocupação com a confiabilidade não se restringem apenas à fase de elaboração, mas continuam nos procedimentos de correção e no processo de validação.

Nesse exame, a correção é baseada em um guia de correção bem minucioso, que inclui os objetivos de cada tarefa e explicitava o nível de desempenho esperado. Para a apresentação dos resultados, em lugar de notas ou números, procedimentos quantitativos, são adotados procedimentos qualitativos e holísticos.

Uma avaliação holística [...] permite que o discurso seja avaliado enquanto um todo. Neste caso, a escala métrica é usada para estabelecer níveis de desempenho para os aspectos ou componentes da proficiência em conjuntos e emitir um conceito único para cada nível baseado em uma impressão geral da produção textual. Entretanto, esse tipo de avaliação também apresenta desvantagens, pois as produções textuais não têm qualidades idênticas, apresentam muita variação no desempenho de certos critérios e, freqüentemente, não se encaixam na descrição dos pontos da escala criando dificuldades para o nivelamento (SIDI, 2002, p. 21).

Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 157) mencionam que os aspectos utilizados para avaliar o desempenho do candidato nas tarefas escritas são: a adequação ao contexto

(propósito comunicativo, gênero discursivo e interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (riqueza e adequação lexical e gramatical), e, assim, procura-se descrever o que o candidato é capaz de desempenhar em cada tarefa.

Ainda conforme Scaramucci e Rodrigues (loc.cit.), a correção da parte escrita do CELPE-Bras:

É conduzida de forma centralizada por uma comissão *ad hoc*, especialmente treinada, sob a coordenação da comissão elaboradora do exame, que utiliza grades com critérios previamente definidos, que levam em conta a especificidade de cada uma das tarefas. A partir de uma amostra de provas, cada tarefa é avaliada por dois avaliadores independentes e inconsistências são discutidas até o ajuste completo da grade. Depois de iniciada a correção, a nota do candidato passa a ser a média das notas dos dois avaliadores em cada uma das tarefas.

Almeja-se, assim, que o exame possa ser um instrumento benéfico no sentido de fazer com que o professor da área de português para estrangeiros possa ter base para reformular o seu conceito de linguagem, ensino e avaliação e para repensar a sua prática para que esta seja condizente com essas visões. É importante que o candidato, ao se preparar para o exame, possa desenvolver mais adequadamente sua capacidade de compreensão e produção oral e escrita essenciais para agir no mundo através da linguagem. É necessário que um ensino voltado para o desenvolvimento dessas competências tenha mais chances de ser bem sucedido do que um ensino mais tradicional, de base estruturalista que enfatiza regras gramaticais.

Nesta pesquisa, utiliza-se o modelo de elaboração de tarefa do Celpe-Bras, por este ser um exame, que utiliza a abordagem comunicativa e intercultural. Além disso, avalia a produção escrita dos seus candidatos de forma minuciosa e analisa se a produção escrita desses estrangeiros apresenta as competências comunicativas da língua portuguesa.

No tópico a seguir, será apresentada a abordagem intercultural. Será destacada a importância da cultura no ensino e na aprendizagem de PLE e PL2.

### **3.2 ABORDAGEM INTERCULTURAL**

Abordagem Intercultural considera extremamente importante trabalhar com a cultura da língua-alvo. Ela vai fazer com que o aprendiz associe a língua com a sua parte prática. Vai ampliar o conhecimento de mundo do estudante e vai fazer com que ele saiba discutir e argumentar sobre a cultura da língua-alvo.

Como já foi dito no capítulo anterior, os modelos de competência comunicativa de Canale (1995, p.66) envolvem não só conhecimento como também habilidades da língua. Eles são quatro competências diversas: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. Segundo Oliveira (2007, p. 64), o aspecto sociolinguístico da competência comunicativa não ocorre como descrito na teoria, visto que não é encontrado nos livros didáticos um campo de estudo interdisciplinar que está relacionado às regras sociais de uso da língua. Embora o falante nativo seja capaz de atuar apropriadamente dentro do seu contexto social, seria preciso uma análise intercultural para tornar claras as regras de uma cultura, de forma que um falante não-nativo tivesse acesso a elas.

A cultura, conforme Santos (2004):

- ✚ Engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de modificados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material.
- ✚ Não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente, ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- ✚ Não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produtos histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- ✚ Não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas. Santos (2004)

Oliveira (2007, p. 64) coloca, também, que o termo competência está aliado ao termo proficiência. Na proficiência, há um esquema em que o falante nativo conhece as regras que governam a sua língua nativa e pode aplicá-las sem prestar atenção a elas.

O falante tem, segundo Stern (1983), um entendimento intuitivo dos significados linguístico, cognitivos, afetivos e socioculturais expressos pela forma da língua. Dessa maneira, o conceito de competência passa a ser semelhante ao conceito de proficiência. Tanto em L1 como em L2, o falante deve apresentar o domínio intuitivo das formas da língua. Deve possuir também o domínio intuitivo dos significados cognitivos, afetivos, linguísticos e socioculturais da língua. Deve demonstrar capacidade de usar a língua com a máxima atenção à comunicação e a mínima atenção à forma. É preciso, também, que ele apresente criatividade no uso da língua. Coracini (2003, p. 144) menciona:

A relação entre as línguas materna e estrangeira continua sendo encarada como uma relação entre dois códigos (objetos estranhos uma ao outro), e, no máximo, duas culturas, já que, ainda hoje, aprender uma língua é “conhecer” essa língua, isto é, saber descrevê-la como um objeto que se estuda e se analisa, assim como conhecer uma cultura significa saber descrever os hábitos, maneiras de proceder, agir de um povo, que se distinguem dos hábitos, atitudes e procedimentos de um povo (CORACINI, 2003, p. 144).

O falante de uma segunda língua tem um conhecimento de aspectos culturais diferente daquele falante monolíngue. Esse desempenho pode influenciar o seu desempenho quando também fala a L1. De acordo com Moran (2001), o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural do aluno pode ser esquematizado da seguinte forma:

<b>Quadro 07 - Desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (MORAN, 2001)</b>			
	<b>Conteúdo</b>	<b>Atividades</b>	<b>Resultados</b>
<b>Saber sobre</b>	Informação cultural	Coleta de informações	Conhecimentos de cultura
<b>Saber como</b>	Práticas culturais	Desenvolvimento de habilidades	Comportamentos culturais
<b>Saber por quê</b>	Perspectivas culturais	Descoberta de explicações	Entendimento de cultura
<b>Saber de si próprio</b>	O indivíduo	Reflexão	Autoconsciência

O aprendizado acontece através da experiência e passa por quatro estágios. O primeiro é a experiência concreta e solicita a participação o sujeito em uma experiência cultural e ele descobre o como participar. No segundo estágio, há a observação reflexiva, na qual o sujeito descreve o que experimenta e descobre sobre a cultura. A terceira fase é a conceitualização abstrata. Nela o sujeito teoriza a respeito do que experimenta e interpreta, adquirindo o conhecimento do porquê. No quarto período, ocorre a experimentação ativa, na qual o sujeito está pronto para ter nova experiência cultural e responder de acordo com suas estratégias e conhecimento de si próprio.

Conforme Fantini (2005), a competência comunicativa intercultural apresenta três dimensões. Essas se referem à habilidade de desenvolver e manter relacionamentos, à habilidade de comunicar eficazmente e à habilidade de atingir um acordo para obter cooperação com outros. Além dessas, existem as dimensões de construto, que são a conscientização, atitudes, habilidades, saber e proficiência. Dessa forma, para desenvolver a competência comunicativa intercultural, o aprendiz precisa adquirir habilidades necessárias

para saber sobre a cultura para que possa desenvolver atitudes positivas e, finalmente, ter uma conscientização de si próprio e da sua cultura.

Para trabalhar a abordagem intercultural, o professor precisa desenvolver a competência sociocultural e a competência social. A primeira pressupõe que o aprendiz deverá ter certo grau de familiaridade com o contexto sociocultural no qual a L2 está inserida. A segunda destaca a vontade e a habilidade de interagir com os outros, envolvendo assim a motivação, a atitude, a autoconfiança, a empatia e a habilidade de lidar com situações sociais do aprendiz.

Segundo Byram (1997), há cinco fatores que interferem na comunicação. Em uma situação em que há interação com falante de outra língua, são trazidas para essa interação as atitudes em relação às pessoas que falam aquela língua. Muitas vezes, essas atitudes estão representadas em estereótipos e preconceitos. Esse fator leva à interação mal sucedida. Além das atitudes, há o conhecimento que o aprendiz possui dos grupos sociais daquele país, da cultura, de como será a interação. O terceiro fator é a habilidade de interpretar documentos. Esse depende do conhecimento que se tem do próprio ambiente e do ambiente do outro. O quarto fator é a habilidade de descobrir e interagir. Esse atua quando o indivíduo possui pouco ou nenhum conhecimento existente da situação ou documento. O quinto fator é a educação. Esse tópico deve ser político e transdisciplinar e ter como meta o desenvolvimento da conscientização cultural do aprendiz.

Dessa maneira, é formado um falante intercultural, diferenciado do falante nativo. Esse falante intercultural pode desenvolver uma competência comunicativa intercultural. Essa competência apresenta alguns componentes importantes:

- Atitudes interculturais – representam a vontade de realizar os próprios valores, crenças e comportamentos e procurar entender como eles podem ser vistos por alguém de uma outra cultura;
- Saberes – são os compostos do conhecimento dos processos sociais e das ilustrações desses processos e produtos;
- Habilidade de interpretar e fazer relações – envolve a habilidade de interpretar documentos e eventos de uma outra cultura e explicá-los e relacioná-los com outros de sua própria cultura;

- Habilidade de descobrir e interagir – é a capacidade de operacionalizar os conhecimentos adquiridos sobre a cultura dentro dos limites de tempo real da comunicação;
- Consciência crítica e cultural – é a capacidade de avaliar criticamente com base em critérios explícitos a sua própria cultura e a do outro.

Oliveira (2007, p. 75) coloca que, apesar de o aprendiz trazer para a sala de aula todas as suas experiências prévias, ele não tem consciência de como elas podem influenciar de maneira positiva ou negativa o seu entendimento da outra língua e cultura. Cabe ao professor a tarefa de criar no aluno a consciência necessária, revisar os seus pré-conceitos e estereótipos e possibilitar a aceitação da diversidade cultural. Ensinar uma L2 não deve ficar restrito aos aspectos linguísticos somente, mas também deve-se aprender uma L2 como uma forma de descobrir culturas de outros povos.

Um dos princípios básicos do ensino comunicativo é defender que a língua é um meio de comunicação e interação social. Zoghbi (2003, p. 37) diz que, por causa disso, fundaram uma nova perspectiva denominada sociointeracionista ou sociocultural. A partir da década de 90 do século passado, aumentou o interesse por descrever e interpretar como se ensina e aprende nas salas de aula, ocorrendo uma análise do ensino comunicativo. Percebeu-se que a prática social contribui para a construção do significado dos participantes do discurso e para o crescimento do conhecimento. Dessa forma, notaram que o processo de aprendizagem pode ser encarado como uma forma de co-participação social.

Faz-se importante observar a evolução do conhecimento durante as aulas. Moita Lopes (2002) afirma que o conhecimento é uma construção social. A interação entre o professor e o aluno provoca a construção de um conhecimento comum entre eles. Esse conhecimento é construído em sala de aula através de um processo que abarca controle, negociação, compreensão e falhas do aluno e do professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula.

Santos (2004) considera que a Abordagem Comunicativa Intercultural almeja conduzir as ações dos professores, alunos e dos outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua e uma nova cultura, o planejamento de cursos, de aulas, a produção de livros didáticos e a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, pode-se observar que essa abordagem tem como plano promover a construção conjunta de significados para um

diálogo intercultural. É importante que o professor promova esse diálogo e o aprendiz assumira uma postura aberta, que tenha o respeito às diferenças, além de analisar criticamente o seu posicionamento no desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua-alvo. Nesta tese, as tarefas escolhidas mantiveram esse diálogo intercultural, estimulado pela professora-pesquisadora na turma analisada na G1/L2.

Moita Lopes (2002) afirma que o modelo interacional de ensino insere-se na tradição da Linguística Aplicada, considerando que os modelos linguísticos oriundos de correntes tradicionais da linguística não dão conta de fatores que são relevantes para o ensino de línguas. Ao analisar o que acontece entre o professor e o aluno nas aulas de LE, pode-se tornar evidente o processo de interação, ao ser destacado direções para o entendimento deles. A conscientização da natureza socioconstrucionista do discurso e da identidade social é um ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas. Assim, esse processo de construção do conhecimento permite que as pessoas tomem consciência de quem são, ao construírem identidades sociais e ao agirem no mundo através da linguagem.

Zoghbi (2003) afirma que os professores de línguas precisam encarar a linguagem como um fenômeno social e cultural. Eles devem evidenciar em suas aulas como se usa a linguagem na sociedade. O processo interativo é fundamental para as aulas de LE, porque ajuda o aluno a fazer uso real da língua fora desse contexto. Um aspecto importante para esse trabalho sociointeracional é a configuração espacial do ambiente, é a contextualização em sala de aula, com o objetivo de que o aluno aprenda o significado. Para promover uma interação mais eficaz é aconselhável uma distribuição que facilite a construção do conhecimento compartilhado e da significação como a organização dos alunos em grupo que parece ser mais produtiva e interacional.

Quando o professor utiliza a cultura nas suas aulas, ele começa a fazer com que o aprendiz tenha consciência de tempo e espaço em culturas diferentes. Hymes (1972) coloca que toda língua está muito relacionada com a cultura que expressa e transmite, visto que as estruturas sociais e linguísticas estão intensamente vinculadas. Dessa maneira, é preciso estudá-las simultaneamente. E, conforme Ferreira (1998), a aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira não envolve somente a aquisição de hábitos linguísticos (fonológicos, morfológicos ou sintáticos), mas também a assimilação de uma nova cultura.



Aprender uma cultura estrangeira, segundo Cantonet (1995), implica apropriar-se de determinados conhecimentos:

- Um conhecimento linguístico que compreende saber o que dizer, como e quando dizer algo adequadamente. Ex.: a maior ou menor formalidade no emprego dos pronomes de tratamento;
- Um conhecimento paralinguístico necessário para a comunicação oral: os gestos, mímica, a entonação expressiva, a maior ou menor proximidade com o interlocutor etc;
- Um conhecimento social, não-verbal, relacionado com os usos sociais. Ex.: um amigo pode passar na casa de outro amigo sem ter avisado previamente, sem que isso pareça falta de educação;
- Um conhecimento nocional que nos leva a compreender certas concepções da cultura estrangeira e as diferenças como nossa própria cultura. Ex: noções de tempo e espaço em culturas diferentes.

Dessa maneira, aprender uma língua estrangeira implica, de acordo com Ferreira (1998, p. 43), a busca de um acesso a outra cultura. Logo, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é necessariamente intercultural. O ensino de PLE organizado a partir de uma perspectiva intercultural deve valorizar o conhecimento cultural do aprendiz, levando-o a adquirir a língua e a cultura estrangeiras a partir do conhecimento da língua e da cultura maternas.

O interculturalismo na sala de aula de línguas é a capacidade de aceitar o diferente, aprender a descobrir com a ajuda da língua uma nova cultura e a olhar a sua própria cultura com criticidade. Só uma orientação intercultural consciente e fundamentada pode impedir que a aprendizagem de uma língua estrangeira reforce os estereótipos negativos e dificulte a verdadeira compreensão entre as culturas.

A orientação intercultural precisa ser consciente e fundamentada para que o aprendiz de uma língua estrangeira não reforce aspectos negativos, dificultando a compreensão entre as culturas. Zoghbi (2003, p. 48) menciona que estereótipos tomados podem cegar as pessoas em relação a outros aspectos importantes do seu caráter humano e de seu comportamento. Dessa maneira, o professor de línguas estrangeiras precisa ter uma formação interculturalista para promover uma maior interação com seu aluno, ensinando-o a experimentar uma outra cultura, sem aculturá-lo. O aprendiz deve adaptar-se, gradualmente, a uma nova cultura, sem deixar de lado a sua cultura nativa. Ele deve encarar a nova cultura com maior senso crítico. Ferreira

(1998) menciona que o professor deve mudar a sua postura na sala de aula. Ele deve ser um educador consciente que constrói o conhecimento com o aluno. Ademais, ele deve despertar o seu senso crítico do aprendiz e abrir espaços para o seu crescimento como pessoa.

As tarefas de produção escrita, desenvolvidas com os alunos de PLE e PL2, visam discutir a questão da cultura da língua-alvo, instigar o senso crítico do aprendiz e ampliar seu conhecimento de mundo, para que o seu texto escrito conteúdo satisfatório, adequado e consistente.

Na abordagem comunicativa e na abordagem intercultural, a preocupação sobre o processo de avaliação, segundo Santos (2004), não é a quantidade, mas sim a qualidade do que aprende. Não adianta o aprendiz saber todas as regras gramaticais de uma língua estrangeira, se não souber contextualizá-las socioculturalmente e transformá-las em discurso que propicie a interação. A seguir, Santos (2004) faz uma comparação dos procedimentos e princípios da avaliação tradicional e dos sugeridos pela abordagem comunicativa e pela abordagem intercultural, apresentada no quadro abaixo:

<b>Quadro 08 – Avaliação Tradicional e Avaliação da Abordagem comunicativa intercultural (SANTOS, 2004, p. 201)</b>	
<b>AVALIAÇÃO TRADICIONAL</b>	<b>AVALIAÇÃO PROPOSTA PELA ABORDAGEM COMUNICATIVA E PELA ABORDAGEM INTERCULTURAL</b>
O professor é quem detém o poder e autoridade para avaliar os alunos, que são os objetos principais da avaliação, e o desenvolvimento do processo de aprendizagem.	Todos participam do processo de avaliação: o professor avalia a si mesmo, os alunos e as ações partilhadas; os alunos se auto-avaliam, avaliam os outros alunos, avaliam o professor e também as ações que desenvolvem em sala de aula.
O aluno é o principal objeto da avaliação.	O foco da avaliação volta-se para as ações e experiências desenvolvidas em sala de aula através da interação e do uso comunicativo da língua, assim como para todos os participantes do processo.
Preocupação com o produto da aprendizagem; a avaliação como objetivo final.	Avaliação como processo.
Predomínio de dados quantitativos	Predomínio de dados qualitativos
O importante é a aferição/confirmação dos conteúdos dados em sala de aula.	O importante é o que o aluno sabe/pode fazer com/através da língua à medida que aprende.
Incentiva a quantidade de acertos.	Incentiva a qualidade do desempenho.
Preocupação com a nota e a aprovação.	Preocupação com o avanço da aprendizagem.
O erro é indício de fracasso na aprendizagem e deve ser abolido.	O erro e a sua análise representam uma importante estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem e para a consciência do aluno sobre suas dificuldades e

	avanços.
Avaliação como modo de reafirmação e sedimentação dos conteúdos e procedimentos desenvolvidos em sala de aula.	Avaliação como meio de promover mudanças e de fazer com que o processo de ensino/aprendizagem seja sua própria fonte de alimentação e retroalimentação.
Avaliação como processo separação e independentemente do processo de aprendizagem.	Avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem.
O processo de avaliação incentiva a segregação, a discriminação e a criação de “ilhas” dentro da sala de aula.	O processo de avaliação incentiva a cooperação, o trabalho conjunto e o respeito às diferenças; os avanços e fracassos são de todos.
Desconsidera o que o aluno já sabe no processo de construção da sua aprendizagem	Aproveita o que o aluno já sabe para a construção de novos conhecimentos.

Nas aulas ministradas no G1/L2, utilizaram-se a abordagem comunicativa e a abordagem intercultural para o planejamento do curso e para a elaboração das tarefas desenvolvidas como instrumentos de avaliação. Foram feitas atividades com temas sobre a cultura da língua-alvo para desenvolver a habilidade de produção escrita. Nas aulas observadas em Poitiers, a pesquisadora sugeriu uma tarefa para servir como um elemento para esta pesquisa. Nessa atividade, utilizou-se um texto sobre cultura.

No próximo capítulo, serão apresentadas e analisadas as avaliações dos aprendizes do G1/L2. Será feita, também, a relação da avaliação com a aprendizagem desses alunos.

## 4 AVALIAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO G1/L2

Nesse capítulo, são abordadas as avaliações realizadas com os alunos do G1/L2.

### 4.1 O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NO G1/L2

No G1/L2, trabalha-se com uma turma do nível de Intermediário A. Esse curso tem a carga horária de 60h e foi desenvolvido do dia 07 de Março a 13 de Junho. Foram desenvolvidas algumas atividades extra-classe, como:

1. O documentário “A negação do Brasil” de Joel Zito Araújo;
2. A peça teatral “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia!” de Cacilda Póvoas, Gil Vicente Tavares e Cláudio Simões.
3. Visita ao terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá;
4. Visita à sede do Ilê Ayê;
5. Palestra sobre o Ilê Ayê;
6. O filme “Pixote: a lei do mais fraco”, de Hector Babenco;
7. O filme “Auto da Compadecida” de Gel Arraes, baseado numa obra de Ariano Suassuna.

<b>Quadro 09 - Anotações de diário do curso de português de nível intermediário do G1/L2</b>	
07.03.2006	No primeiro dia de aula, trabalharam-se o texto “Beijos e Abraços” de Luís Fernando Veríssimo e a música “Toda Menina Baiana” de Gilberto Gil com o objetivo de trabalhar as formas de cumprimento e de apresentação de cada país.
14.03.2006	Entregou-se a avaliação diagnóstica produzida pelos alunos. Comentou-se que esse trabalho foi muito bem feito. Desenvolveu uma atividade de produção oral – “Como você se sente”, para que eles expressassem seus sentimentos no tempo verbal adequado.
30.03.2006	Trabalhou-se o texto “A Igreja do Diabo” de Machado de Assis para preparar os alunos para assistir a peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia!” de Cacilda Póvoas, Gil Vicente Tavares e Cláudio Simões. Essa discussão foi bastante proveitosa, porque eles conseguiram entender o texto de Machado de Assis e ainda levantaram as suas opiniões sobre esse texto durante a aula.
04.04.2006	Após terem visto a peça teatral, os alunos comentaram a dificuldade de entender a fala dos atores no momento da peça teatral e ficaram curiosos para saber o motivo da risada da plateia em determinadas situações.

11.04.2006	Os alunos assistiram o documentário “A negação do Brasil” de Joel Zito Araújo e ouviram trechos da peça “Cabaré da Raça” da Companhia de teatro do Olodum. Eles conseguiram entender bem todos os textos trabalhados e fizeram comentários bastante críticos sobre o tema da desigualdade racial.
06.06.2006	Cada aluno da turma apresentou um capítulo do livro Capitães da Areia de Jorge Amado. Essa atividade foi muito proveitosa, porque pôde-se perceber que cada aluno leu não só a parte da sua apresentação, mas também o livro inteiro. Foi extremamente relevante fazer uma atividade de leitura, produção oral e produção escrita, baseada num romance literário. Toda a turma gostou muito desse livro, por tratar da cultura da cidade, onde estavam morando.
08.06.2006	Realizou-se a avaliação somativa. Nenhum aluno ficou apreensivo para fazer essa prova. Todos se comportaram como se estivessem fazendo mais uma das atividades desenvolvidas durante o curso.
13.06.2006	No último dia de aula, foram apresentados os resultados das avaliações desenvolvidas no curso. Todos os alunos apresentaram bons resultados. Os alunos conseguiram progredir muito durante as aulas. A compreensão e a produção escrita e a compreensão e a produção oral obtiveram progresso no decorrer do curso. As discussões realizadas a partir dos textos e dos vídeos contribuíram demasiadamente para o ensino/aprendizagem do idioma. É importante destacar que todos apresentaram mais de 80% de frequência das aulas.

Nesse curso é desenvolvido, para essa pesquisa, um total de seis textos. Escolhe-se o nível intermediário de aprendizagem de PL2 na UFBA, porque o professor pode começar a ensinar as estruturas complexas, ou seja, frases com orações coordenadas e subordinadas. Além de destacar o desenvolvimento da aprendizagem da produção escrita do estudante, observa-se a aprendizagem das estruturas complexas (orações subordinadas às orações principais da frase).

O primeiro texto é destinado à avaliação diagnóstica para o professor-pesquisador saber o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Em seguida, desenvolvem-se 5 tarefas para acompanhar o desenvolvimento do aprendiz. Estas atividades são referentes à avaliação formativa. Por último, é realizada a avaliação somativa, para classificar os alunos quanto ao nível da aprendizagem da língua portuguesa (*vide anexo*).

Nessa turma de Intermediário A, há nove alunos norte-americanos, mas são selecionados apenas cinco, porque o restante não desenvolveu algumas das atividades selecionadas para a tese. Nesse estudo, há a análise do desenvolvimento da aprendizagem

desses alunos. Para tanto, eles recebem nomes fictícios para não expor a sua identidade nessa pesquisa (*vide anexo*).

Com exceção da avaliação somativa, todos os textos produzidos para a avaliação diagnóstica e formativa são reescritos. Esse procedimento é solicitado, porque essa atividade contribui para a aprendizagem. Conforme Lima (2002b, p. 105), a avaliação formativa deve melhorar a consciência do aprendiz de LE em relação aos procedimentos inerentes ao ato de produzir, reler e reescrever textos. Assim, essa prática faz com que essa atividade de produção escrita seja menos complicada para os alunos e dá-lhes a possibilidade de monitorar sua formação permanente em relação a essa competência.

Como o presente trabalho realiza-se à luz de uma metodologia qualitativa, o que implica numa opção pela avaliação processual. Tornou-se necessário definir categorias analíticas para avaliar o desempenho do aprendiz e identificar a existência ou não de progressão nas habilidades de produção de textos escritos. Assim, são apresentadas cinco categorias para a análise dos textos, a saber: **objetivo**, **gênero textual**, **informações**, **adequação lexical** e a **adequação gramatical**.

- ✚ **Gênero:** diz respeito às características do gênero solicitado, ou seja, carta, e-mail, narrativa, notícia, que devem estar presentes na produção do aluno, de acordo com o que foi solicitado.
- ✚ **Objetivo:** toda tarefa proposta pelo professor apresenta um objetivo claro para os alunos. Nesse sentido, convém sublinhar que a adoção do objetivo, como categoria analítica, auxilia o professor a definir se o texto produzido atinge ou não os propósitos para ele definidos.
- ✚ **Informações:** ao especificar este item, pretende-se observar se o texto do aluno integra informações suficientes sobre o tema proposto e, sobretudo, se incorpora conteúdos discutidos em sala de aula, bem como seu conhecimento de mundo.
- ✚ **Adequação lexical:** com este item, pretende-se avaliar se o aprendiz fez uso de itens lexicais da língua-alvo, observando o nível de formalidade que o gênero textual requer, se utiliza um vocabulário variado e, finalmente, se se verificam interferências da língua materna e/ou de outras línguas por ele conhecidas.

🚩 **Adequação gramatical:** através deste item, o professor avalia o uso de sentenças simples e complexas, a correlação entre os tempos verbais, o uso das preposições e conjunções, a concordância nominal e verbo-nominal.

No início das aulas, é desenvolvida a **avaliação diagnóstica** (*vide anexo*, p.02). Nessa atividade, o gênero é um texto narrativo. Solicita-se que os alunos escrevam uma narrativa a partir de uma tira: “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”, reproduzindo a sequência de imagens desse quadrinho. Nesse texto, não há fala das personagens. Existe apenas imagens. É importante que o aluno apresente no seu texto as seguintes informações: o passeio da bruxa com o gato; o encontro deles com a torneira; a mágica da bruxa com a torneira; o guarda-chuva jorra água como torneira. Essas informações foram selecionadas para avaliar o conhecimento do aprendiz. Quanto mais informações adequadas o aluno apresentar e quanto mais for bem desenvolvido o seu texto, mais pode-se comprovar o bom desenvolvimento da sua aprendizagem.

No decorrer do curso, são feitas cinco tarefas de **avaliação formativa**. O objetivo dessa atividade é acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes do G1/L2.

Na **Tarefa 01** (*vide anexo*, p.04), é realizada a leitura do texto de Millôr Fernandes, *Chapeuzinho Vermelho*. Após a leitura, solicita-se que cada aluno crie a sua própria versão da história de Chapeuzinho Vermelho e inclua um helicóptero. O gênero dessa tarefa é um texto narrativo. As informações selecionadas são: a recriação da história de base sobre Chapeuzinho Vermelho; apresentação das personagens principais da história: Chapeuzinho, o lobo e a vovó; inclusão de um helicóptero na história. Dessa maneira, essa primeira atividade parte da leitura do texto e da discussão na sala para a produção escrita. Então, para desenvolver essa atividade, são usadas todas as habilidades: a compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita.

É relevante trabalhar as quatro habilidades de compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita de forma integrada, visto a língua apresenta essas habilidades dessa forma: a compreensão oral está relacionada com a produção oral e com a produção escrita também. A compreensão escrita está relacionada com a produção escrita e com produção oral. É importante que o professor trabalhe essas habilidades de forma interligada. Ao passar um filme (atividade de compreensão oral), ele pode depois fazer uma discussão

(produção oral) e depois solicitar um texto escrito (produção escrita) sobre o que foi discutido em sala.

Na **Tarefa 02** (*Vide anexo*, p. 07), é feita a leitura em sala de aula de trechos do texto *A igreja do diabo* de Machado de Assis. Depois, todos os alunos assistem à peça *Vixe Maria, Deus e o Diabo na Bahia*. O texto dessa peça é escrito pelos dramaturgos Cacilda Póvoas, Gil Vicente Tavares e Cláudio Simões, a partir de adaptação livre do conto *A Igreja do Diabo*, de Machado de Assis. A peça, marcadamente bem-humorada, critica e satiriza hábitos e comportamentos dos baianos. Os alunos assistem a essa peça para fazer uma comparação com o conto de Machado de Assis, uma vez que ela é escrita a partir desse conto.

O espetáculo encena a trama das artimanhas do Diabo para fundar sua igreja na Bahia, por ocasião do carnaval e a resistência celeste a tal projeto demoníaco. Deus, aconselhado pelo Anjo Gabriel, desce à "terrinhinha de todos os santos e demônios", para acompanhar de perto o movimento do capiroto. (...) A peça faz uma espécie de reprodução estilizada do caótico cenário da capital baiana, ao mesmo tempo festiva e cheia de problemas urbanos. Não é sem motivo, portanto, que o encenador Guerreiro elegeu a mistura das estéticas trash, do Teatro de Revista, da comédia popular e do cordel, para proporcionar ao público um verdadeiro tour, pelas tradicionais festas de largo do calendário baiano e pelo carnaval da terra, via dramaturgia. (...) O espetáculo reflete, a um só tempo, a religiosidade anárquica e o temperamento alegre e debochado do baiano. Não faltam pinceladas críticas ao modo de ser deste povo, assim como as diversas práticas religiosas e seus dogmas. Assim, promove não só a autocrítica como também cria um caldo de cultura propício à polêmica. (Correio de Sergipe, 2005)

Nessa **Tarefa 02**, o gênero é texto opinativo. O propósito é produzir um artigo de jornal, comentando a relação entre o conto de Machado de Assis e a peça de teatro de Cacilda Póvoas, Gil Vicente Tavares e Cláudio Simões. As informações selecionadas para o aluno apresentar no seu texto são: comentário da relação entre a peça teatral e o conto; destaque dos aspectos culturais mostrados da peça.

Para fazer a **Tarefa 03** (*vide anexo*, p. 13), os alunos lêem um texto cujo título é “*Onde estão os negros?*”. Esse texto é da Revista Veja de 04 de dezembro de 2002 e comenta o fato de haver poucos negros na Universidade. Leem, também, um *e-mail* de uma leitora da sessão Revista da TV do jornal *A Tarde* de 09 de abril de 2006, cujo título é *Apologia ao Racismo?* Os outros textos utilizados são três faixas do *cd* da peça *Cabaré da Raça*. Além disso, os alunos também assistem ao documentário *A negação do Brasil*, produzido por Joel Zito Araújo. O propósito dessa tarefa é produzir um artigo de jornal, no qual se fale sobre o



racismo no Brasil. Além disso, os alunos devem utilizar estruturas complexas trabalhadas no curso, principalmente as que apresentam verbos no subjuntivo.

Na **Tarefa 04** (*vide anexo*, p. 18), os alunos se utilizam de duas versões da história *A raposa e as uvas*. Uma é escrita por Esopo e a outra, por Millôr Fernandes. O gênero dessa tarefa é um texto narrativo, com o propósito de produzir uma nova versão dessa história *A raposa e as uvas*, com estruturas complexas, que apresentem conjunções subordinativas e verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo. Os alunos devem apresentar, no seu texto, as seguintes informações: versão nova da fábula; apresentar a raposa; comentar sobre a uva e desenvolver a questão de raposa conseguir ou não as uvas.

Para fazer a **Tarefa 05** (*vide anexo*, p. 21), os alunos leem, durante o curso, o livro *Capitães da Areia* de Jorge Amado. No decorrer das aulas, cada um apresenta para a turma um trecho do livro. Essa apresentação é utilizada como a avaliação da compreensão escrita e da produção oral. Essa atividade integra as habilidades de leitura e produção oral. Assim, pode-se avaliar se os alunos conseguem compreender o que estão lendo.

Além disso, os alunos assistem ao filme *Pixote - A Lei do Mais Fraco*, produzido por Hector Babenco, e leem o texto *A cidade do Diabo*, escrito por Martha Mendonça. Esse texto comenta o documentário produzido por MV Bill. Nessa **Tarefa 05**, o gênero é um artigo de jornal. O seu propósito é expressar a opinião sobre os meninos de rua, levantando informações sobre o assunto e tomando como base os textos apresentados na sala.

Outra atividade desenvolvida na sala é a **avaliação coletiva**. Nessa atividade, a professora-pesquisadora coloca em uma folha de papel frases com erros gramaticais produzidas pelos alunos para que eles próprios corrijam as suas faltas.

Por fim, é realizada a **avaliação somativa** ou classificatória. Nessa avaliação, há cinco questões. Antes de fazer a primeira questão, os alunos ouvem uma reportagem sobre a capoeira, depois eles devem escrever uma carta para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, propondo a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado. As outras quatro questões da avaliação são de interpretação do texto *Se os tubarões fossem homens* de Bertolt Brecht.

### 4.1.1 Atividades de Jam

**A avaliação diagnóstica: a tira “A Torneira – Quanto mais isso muda, mais fica a mesma coisa”**

Na **avaliação diagnóstica** (*vide anexo*, p. 26) – a história a partir de uma tira de quadrinhos, o aluno Jam consegue produzir um texto claro, mas ainda pouco desenvolvido com vocabulário limitado. Ele parece ter um pouco de receio de escrever errado. Nota-se que ele já pode fazer um texto em português. O propósito da atividade é alcançado, visto que ele compreende a história da tira e sabe colocá-la em português. Há alguns erros quanto ao aspecto gramatical, mas esse fato não prejudica a compreensão do texto.

<b>Quadro 10 - Aluno: Jam - A avaliação diagnóstica: “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> escrever uma narrativa, reproduzindo a sequência de imagens do quadrinho.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O passeio da bruxa com o gato;</li> <li>• O encontro deles com a torneira;</li> <li>• A mágica da bruxa com a torneira;</li> <li>• O guarda-chuva jorra água como torneira.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 4 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	<u>Frequentes</u> <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho

Na **Tarefa 01** (*vide anexo*, p. 27, 28), Jam desenvolve bem o propósito da atividade, que é fazer uma nova versão da história de Chapeuzinho Vermelho, incluindo um helicóptero no decorrer do conto. Ele coloca todos os personagens da versão original e menciona também o helicóptero. O texto está bem desenvolvido com poucos problemas de clareza e coesão. Há algumas inadequações gramaticais e poucas interferências da língua materna. O texto é constituído, em sua maioria, por estruturas elementares. Existem poucas estruturas complexas no seu texto. Porém, esse texto já está mais desenvolvido que o primeiro texto da avaliação diagnóstica.

<b>Quadro 11 - Aluno: Jam - Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> contar uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, incluindo um helicóptero	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recriação da história de base sobre Chapeuzinho Vermelho;</li> <li>• Apresentar as personagens principais da história: Chapeuzinho, o lobo e a vovó;</li> <li>• Inclusão de um helicóptero na história.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com 3 informações pertinentes e eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

**Tarefa 02 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e a peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”.**

A **Tarefa 02** (*vide anexo*, p.29, 30) apresenta o propósito de produzir um artigo de jornal, comentando a relação entre o conto *A igreja do diabo* e a peça de teatro *Vixe Maria, Deus e o Diabo na Bahia*. O gênero do texto de Jam está adequado, porque consegue produzir o artigo de jornal. O propósito é alcançado, visto que ele faz um texto, comentando e comparando as duas obras – o conto e a peça. Além disso, argumenta, ou melhor, coloca sua opinião sobre a temática dessas obras – a natureza humana. Ele coloca que a peça “falou sobre Salvador em particular com referência à cultura local enquanto a igreja do Diabo falou sobre todo mundo em geral”. O texto está bem desenvolvido com poucos problemas de clareza e coesão. Há algumas inadequações no uso de estruturas complexas e elementares.

<b>Quadro 12 – Aluno: Jam – Tarefa 2 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”.</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto opinativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar os dois textos trabalhados: o conto e a peça teatral.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar o que a peça teatral tem a ver com o conto;</li> <li>• Destacar aspectos culturais mostrados da peça.</li> <li>• Destacar aspectos no livro sobre o Deus e do Diabo.</li> <li>• Destacar aspectos na peça sobre o Deus e do Diabo.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto pouco desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	Algumas inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes inadequações e/ou interferências de estruturas da língua materna; frequentes	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de estruturas simples e algumas interferências	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de estruturas complexas.

	inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	na utilização de estruturas complexas.	
Resultado	1	2	3

### Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”

Na **terceira tarefa** (*vide anexo*, p. 31-32), com o propósito de produzir um artigo de jornal, o aluno deve comentar o racismo no Brasil, utilizando-se de estruturas complexas. O texto produzido por Jam está com o gênero apropriado, visto que é um artigo de jornal. O propósito também está adequado, uma vez que o texto tem um caráter argumentativo e discute a questão racial no Brasil. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. Jam coloca seus argumentos de forma bastante clara. Nesse texto, há mais estruturas complexas do que os outros textos. No entanto, existem algumas inadequações nessas estruturas complexas. Percebe-se que o aluno já começa a utilizar mais estruturas com as conjunções subordinativas e os verbos no subjuntivo. Além disso, há muito poucas inadequações nas estruturas elementares.

<b>Quadro 13 – Aluno: Jam – Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto argumentativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão da discriminação contra a população negra.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentos sobre a discriminação contra os negros, mencionados nos textos trabalhados no curso:</li> <li>• Onde estão os negros?</li> <li>• Apologia ao racismo?</li> <li>• Rap do 13 de Maio.</li> <li>• A negação do Brasil.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos

	restrito para tratar do cotidiano	cotidiano	variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	<u>Frequentes inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes inadequações</u> mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

#### Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo

Na **quarta tarefa** (*vide anexo*, p. 33-34), com o propósito de produzir uma nova versão da fábula de Esopo com estruturas complexas, utilizando conjunções subordinativas e verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo, Jam faz o texto com o gênero adequado, já que cria a sua história da raposa e as uvas. Dessa forma, o propósito também está adequado, porque faz o que é solicitado, visto que, além de fazer a sua versão, ele utiliza as estruturas complexas com conjunções subordinativas e verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. O vocabulário está muito bom. Ele desenvolve a história de forma bastante criativa. Há raras inadequações nas estruturas complexas e elementares.

<b>Quadro 14 - Aluno: Jam - Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
Gênero: texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> escrever uma narrativa, recriando uma nova versão do texto “A raposa e as uvas”	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Versão nova da fábula;</li> <li>• Apresentar a raposa;</li> <li>• Comentar sobre a uva;</li> <li>• Desenvolver a questão de raposa conseguir ou não as uvas.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	<u>Frequentes</u> inadequações	<u>Raras</u> inadequações	<u>Raras</u> inadequações e/ou

	e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### Tarefa 05 – “Capitães da Areia”

A **quinta tarefa** (*vide anexo*, p. 35-36) tem como gênero um artigo de jornal e como propósito expressar a opinião sobre os meninos de rua. O texto produzido por Jam está com o gênero e o propósito adequados, uma vez que ele faz um artigo de jornal e comenta o problema dos meninos de rua. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. Ele fala sobre os meninos de rua do livro *Capitães da Areia* e do filme *Pixote*. As inadequações das estruturas complexas são raras e há poucas inadequações nas estruturas elementares.

<b>Quadro 15 - Aluno: Jam - Tarefa 05 – “Capitães da Areia”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto argumentativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão sobre os meninos de rua.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentos sobre os meninos de rua.</li> <li>• Comentários sobre o filme – Pixote.</li> <li>• Comentários sobre o livro Capitães da Areia</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes inadequações e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

Jam consegue progredir bastante durante essas atividades de avaliação formativa. Os textos demonstram o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Essas atividades oferecem para o professor a certeza de que o seu aluno está aprendendo paulatinamente.

Na avaliação coletiva, Jam corrige a maioria dos erros muito bem, como a colocação pronominal e a estrutura da frase com verbos no subjuntivo. Já é um progresso considerável o aluno olhar as frases e conseguir corrigi-las.

### **Avaliação somativa - 1º questão: reportagem sobre a capoeira**

Na avaliação somativa ou classificatória (*vide anexo*, p.42), Jam desenvolve a primeira questão com o gênero e propósito adequados. Ele faz uma carta para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e propõe a implantação da capoeira nas escolas do Estado da Bahia. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. Além disso, há poucas inadequações gramaticais e lexicais.

<b>Quadro 16 - Aluno: Jam - Avaliação somativa - 1º questão: reportagem sobre a capoeira</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> carta	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> propor a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestão da capoeira implantação da capoeira nas escolas públicas;</li> <li>• Justificativas da implementação;</li> <li>• Mencionar características da capoeira;</li> <li>• Citar vantagens da capoeira nas escolas.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .



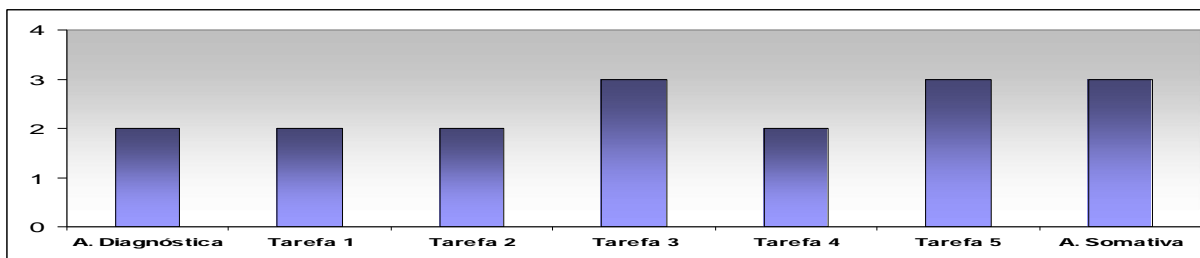
	Língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	
<b>Resultado</b>	1	2	3

**Avaliação somativa - 2º questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht**

Jam responde muito bem a **2º questão da avaliação somativa** – perguntas referentes à interpretação do texto “Se os tubarões fossem homens” (*vide anexo*, 44-45). Ele demonstra que consegue entender o texto, uma vez que todas as repostas estão adequadas. Além disso, essas respostas estão bem desenvolvidas com clareza e coesão e com poucas inadequações gramaticais. Dessa maneira, pode-se perceber que Jam alcançou um progresso considerável durante essas atividades de avaliação formativa. Os textos evidenciam o progresso do aluno no decorrer das tarefas.

<b>Quadro 17 - Aluno: Jam - Avaliação somativa - 2º questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>2.1 Ironia</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.2 A guerra</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.3 Classe dominante e classe dominada</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.4 A arte</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>Resultado</b>	1	2	3

Por fim, com a avaliação somativa, deseja-se observar se ele realmente consegue progredir durante o curso. Jam desenvolve todas as questões da avaliação com o gênero e propósito adequados. Todos os textos estão muito bem desenvolvidos com clareza e coesão. Além disso, ocorrem poucas inadequações gramaticais e lexicais.



**Figura 01: Desenvolvimento da aprendizagem do aluno JAM durante o curso**

Assim, essa avaliação somativa demonstra o progresso do aluno e ao se comparar o texto da avaliação diagnóstica com os textos da avaliação somativa, pode-se notar o quanto o aluno Jam aprende durante esse curso.

## 41.2 Atividades de Lu

### **A avaliação diagnóstica: “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”**

Na avaliação diagnóstica – “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa” (*vide anexo*, p. 47), a história a partir de uma tira de quadrinhos, o aluno Lu consegue escrever uma narrativa, reproduzindo a sequência de imagens do quadrinho. Ela produz um texto claro, mas ainda com vocabulário estreito. Consta-se que ele já é capaz de fazer um texto em português. O propósito da atividade é atingido, já que ele compreende a história da tira e sabe colocá-la em português. Ocorrem alguns erros quanto ao aspecto gramatical, porém a compreensão do texto é atingida.

<b>Quadro 18 - Aluna: Lu - A avaliação diagnóstica: escrever uma narrativa a partir da tira “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> escrever uma narrativa, reproduzindo a sequência de imagens do quadrinho.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O passeio da bruxa com o gato;</li> <li>• O encontro deles com a torneira;</li> <li>• A mágica da bruxa com a torneira;</li> <li>• O guarda-chuva jorra</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto pouco desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 4 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

água como torneira.			
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	Algumas inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes inadequações e/ou interferências de estruturas da língua materna; frequentes inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de estruturas simples e algumas interferências na utilização de estruturas complexas.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de estruturas complexas.
<b>Resultado</b>	1	2	3

### Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho

Na primeira atividade – Chapeuzinho Vermelho (*vide anexo*, p. 48-49), Lu desenvolve bem o propósito da atividade, que é fazer uma nova versão da história de Chapeuzinho Vermelho, incluindo um helicóptero no decorrer do conto. Ele menciona as personagens da versão original e cita também o helicóptero. O texto está bem desenvolvido com o gênero adequado e com poucos problemas de coerência e coesão. Ocorrem poucas inadequações gramaticais e algumas interferências da língua materna. O texto é formado, em sua maioria, por estruturas elementares. Existem estruturas complexas, que exigem subjuntivos. Esse texto já está bem mais desenvolvido que o primeiro texto da avaliação diagnóstica.

<b>Quadro 19 - Aluna: Lu - Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> contar uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, incluindo um helicóptero	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recriação da história de base sobre Chapeuzinho Vermelho;</li> <li>• Apresentar as personagens principais da história: Chapeuzinho, o lobo e</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com 3 informações pertinentes e eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

a vovó. • Inclusão de um helicóptero na história.			
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
Resultado	1	2	3

### **Tarefa 2 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”**

A segunda tarefa (*vide anexo*, p. 50-51) tem o objetivo de produzir um artigo de jornal, comentando a relação entre o conto *A igreja do diabo* e a peça de teatro *Vixe Maria, Deus e o Diabo na Bahia*. O gênero do texto de Lu está adequado, porque consegue produzir um texto informativo e argumentativo. O propósito é alcançado, já que ele escreve um texto, comentando e comparando as duas obras – o conto e a peça. Além disso, argumenta a temática dessas obras – a contradição humana. Ele diz: “o fraco caráter moral do ser humano é muito sério e pesado”. O texto está bem desenvolvido com poucos problemas de clareza e coesão. Existem algumas inadequações no uso de estruturas complexas e elementares.

<b>Quadro 20 - Aluna: Lu - Tarefa 2 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”.</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto opinativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar os dois textos trabalhados: o conto e a peça teatral.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> • Comentar o que a peça teatral tem a ver com o conto; • Destacar aspectos culturais mostrados da peça. • Destacar aspectos no livro sobre o Deus e do Diabo. • Destacar aspectos na peça sobre o Deus e do Diabo.	Parcialmente adequado: texto pouco desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”

A terceira tarefa (*vide anexo*, p. 52-53) tem como propósito comentar o racismo no Brasil, utilizando-se de estruturas complexas. O texto de Lu está com o gênero apropriado, porque ela produz um artigo de jornal. O propósito também está adequado, visto que o texto é argumentativo e discute a questão racial no Brasil. O texto está muito bem desenvolvido, mas apresenta alguns problemas de coerência e coesão. Lu desenvolve seu texto de maneira clara, pois existem estruturas mais complexas do que nos outros textos. No entanto, ocorrem algumas inadequações nessas estruturas complexas. Ele usa as conjunções que exigem subjuntivos, mas em algumas construções não utiliza esse modo verbal. Nota-se que o aluno já começa a utilizar mais estruturas com as conjunções subordinativas. Além disso, há muito poucas inadequações nas estruturas elementares.

<b>Quadro 21 – Aluna: Lu - Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto argumentativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão da discriminação contra a população negra.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> Argumentos sobre a discriminação contra os negros, mencionados nos textos trabalhados no curso: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde estão os negros?</li> <li>• Apologia ao racismo?</li> <li>• Rap do 13 de Maio.</li> <li>• A negação do Brasil.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

<b>Adequação lexical</b>	Frequentes inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	Algumas inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes inadequações e/ou interferências de estruturas da língua materna; frequentes inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de estruturas simples e algumas interferências na utilização de estruturas complexas.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de estruturas complexas.
<b>Resultado</b>	1	2	3

#### Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo

A quarta tarefa (*vide anexo*, p. 54-55) possui o objetivo de produzir uma nova versão da fábula de Esopo com conjunções subordinativas e verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo. Lu faz o texto com o gênero adequado, uma vez que cria a sua história da raposa e as uvas. Dessa forma, o propósito também está adequado, porque, além de produzir a sua versão, ele utiliza as estruturas complexas com conjunções subordinativas e verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. O vocabulário está muito bom. Ele desenvolve a história de forma muito criativa e ocorrem raras inadequações nas estruturas complexas e elementares.

<b>Quadro 22 - Aluna: Lu - Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> escrever uma narrativa, recriando uma nova versão do texto “A raposa e as uvas”	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> Versão nova da fábula; Apresentar a raposa; Comentar sobre a uva. Desenvolver a questão de raposa conseguir ou não as uvas.	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas

	para tratar do cotidiano		
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; frequentes inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### Tarefa 05 – “Capitães da Areia”

A quinta tarefa (*vide anexo*, p. 56-57) tem como gênero um artigo de jornal e como propósito expressar a opinião sobre os meninos de rua. O texto produzido por Lu está com o gênero e o propósito adequados, uma vez que ele faz um artigo de jornal e fala sobre os meninos de rua. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. Ele trata sobre os meninos de rua do livro *Capitães da Areia* e do filme *Pixote*. As inadequações das estruturas complexas são raras e existem poucas inadequações nas estruturas elementares.

<b>Quadro 23 - Aluna: Lu - Tarefa 05 – “Capitães da Areia”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto argumentativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão sobre os meninos de rua.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentos sobre os meninos de rua.</li> <li>• Comentários sobre o filme – Pixote.</li> <li>• Comentários sobre o livro Capitães da Areia</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; frequentes inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Lu consegue progredir bastante durante essas atividades de avaliação formativa, pois os textos demonstram esse progresso. Essas atividades oferecem para o professor a certeza de que o seu aluno está aprendendo paulatinamente, visto que Lu começa com um texto bem limitado e termina com um texto bem desenvolvido. Esse fato mostra a evolução da sua aprendizagem.

Na avaliação coletiva (*vide anexo*, p. 58), Lu corrige a maioria dos erros de forma adequada, como a estrutura da frase com verbos no subjuntivo. O fato de o aluno olhar as frases e conseguir corrigi-las é um progresso considerável.

### **Avaliação somativa - 1º questão: reportagem sobre a capoeira**

Na primeira questão da avaliação somativa (*vide anexo*, p. 59), Lu desenvolve a primeira questão da avaliação com o gênero e propósito adequados. Ele faz uma carta para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e propõe a implantação da capoeira nas escolas do Estado da Bahia. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. Além disso, há poucas inadequações gramaticais e lexicais. Lu utiliza com segurança estruturas complexas com o subjuntivo.

<b>Quadro 24 - Aluna: Lu - Avaliação somativa - 1º questão: reportagem sobre a capoeira</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> carta	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> propor a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestão da capoeira implantação da capoeira nas escolas públicas;</li> <li>• Justificativas da implementação;</li> <li>• Mencionar características da capoeira;</li> <li>• Citar vantagens da capoeira nas escolas.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e

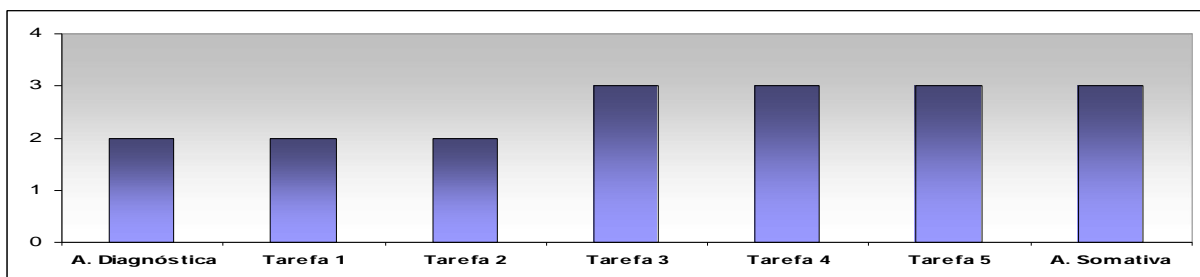


			situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	<u>Frequentes inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Na segunda parte da avaliação somativa (*vide anexo*, p. 61-62), ele responde de forma adequada as questões de interpretação do texto. Ele demonstra que consegue compreender o texto lido, visto que todas as repostas estão bem construídas. Ademais, essas respostas estão desenvolvidas com clareza e coesão e com poucas inadequações gramaticais.

<b>Quadro 25 - Aluna: Lu - Avaliação somativa - 2ª questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>2.1 Ironia</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.2 A guerra</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.3 Classe dominante e classe dominada</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.4 A arte</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Assim, o que se pode observar é que Lu consegue evoluir a sua habilidade de compreensão e produção escrita. Na avaliação diagnóstica, o seu texto apresenta um vocabulário limitado. E, com o desenvolver das tarefas de avaliação formativa, essas habilidades de ler e escrever são aprimoradas. A professora-pesquisadora tem certeza de que a sua avaliação somativa será bem feita, mesmo antes de ela acontecer. Dessa maneira, pode-se perceber que Lu alcança progresso considerável durante essas atividades de avaliação formativa. Os textos evidenciam o progresso do aluno no decorrer das tarefas.



**Figura 02: Desenvolvimento da aprendizagem do aluno LU durante o curso**

Por fim, com a avaliação somativa, deseja-se observar se ele realmente consegue progredir durante o curso. Lu desenvolve todas as questões da avaliação com o gênero e propósito adequados. Todos os textos dessa avaliação estão muito bem desenvolvidos com clareza e coesão. Além disso, ocorrem poucas inadequações gramaticais e lexicais.

### 4.1.3 Atividades de Avi

#### **A avaliação diagnóstica: “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”**

Na avaliação diagnóstica – a história a partir de uma tira de quadrinhos “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa” (*vide anexo*, p. 66), Avi cumpre bem o objetivo e o propósito. Ela escreve um texto narrativo, cumprindo o gênero solicitado na tarefa. A aluna escreve uma narrativa, reproduzindo a sequência de imagens do quadrinho, atingindo o propósito da tarefa. Consegue produzir um texto com clareza, mas ainda com vocabulário restrito. Há algumas inadequações gramaticais, mas a compreensão do texto é atingida. Constata-se que ela já é capaz de fazer um texto em português. Existem alguns erros quanto ao aspecto gramatical, todavia a compreensão do texto não é prejudicada.

<b>Quadro 26 - Aluna: Avi - A avaliação diagnóstica: “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> escrever uma narrativa, reproduzindo a sequência de imagens do quadrinho.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> • O passeio da bruxa com o gato;	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• O encontro deles com a torneira;</li> <li>• A mágica da bruxa com a torneira;</li> <li>• O guarda-chuva jorra água como torneira.</li> </ul>	duas informações pertinentes; informações fora do tema.	pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho

Na primeira atividade (*vide anexo*, p. 67-70), Avi consegue atingir o propósito da atividade, que é fazer uma nova versão da história de Chapeuzinho Vermelho, incluindo um helicóptero. Ela também cumpre o gênero solicitado ao fazer um texto narrativo, que é a sua própria versão desse conto de fadas. O texto está bem desenvolvido com poucos problemas de coerência e coesão. Acontecem algumas inadequações gramaticais e algumas interferências da língua materna. Esse texto está mais amplo que o primeiro. Ele já está bem mais desenvolvido que o primeiro texto da avaliação diagnóstica, pois é formado, em sua maioria, por estruturas elementares.

<b>Quadro 27 - Aluna: Avi - Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> contar uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, incluindo um helicóptero	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recriação da história de base sobre Chapeuzinho Vermelho;</li> <li>• Apresentar as personagens principais</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até 2 informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

da história: Chapeuzinho, o lobo e a vovó. • Inclusão de um helicóptero na história.			
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

**Tarefa 2 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”.**

A segunda tarefa (*vide anexo*, p.71-72) tem o objetivo de produzir um artigo de jornal, comentando a relação entre o conto *A igreja do diabo* e a peça de teatro *Vixe Maria, Deus e o Diabo na Bahia*. O gênero do texto de Avi está adequado, porque consegue produzir um texto informativo e argumentativo. O propósito é alcançado, já que ela escreve um texto, comentando e comparando as duas obras – o conto e a peça. Ademais, argumenta a temática dessas duas obras – a contradição humana. Ela diz: “O diabo vem fundar a igreja porque ele quer que as pessoas o amem (...) depois de um tempo *a gente* começa a fazer coisas boas em segredo”. O texto está bem desenvolvido com poucos problemas de clareza e coesão. Existem algumas inadequações no uso de estruturas complexas e elementares.

<b>Quadro 28 - Aluna: Avi - Tarefa 2 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”.</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto opinativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar os dois textos trabalhados: o conto e a peça teatral.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> • Comentar o que a peça teatral tem a ver com o conto; • Destacar aspectos culturais mostrados da	Parcialmente adequado: texto pouco desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

peça. • Destacar aspectos no livro sobre o Deus e do Diabo. • Destacar aspectos na peça sobre o Deus e do Diabo.			
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”

A terceira tarefa (*vide anexo*, p. 73-75) tem como propósito a produção de um texto, que comente o racismo no Brasil, utilizando-se de estruturas complexas. Avi faz um texto com o gênero adequado, porque produz um artigo de jornal. O propósito também está adequado, uma vez que o texto é argumentativo e discute a questão racial no Brasil. O texto está muito bem desenvolvido, mas apresenta alguns problemas de coerência e coesão. Ela desenvolve seu texto com clareza. Nesse texto, há mais estruturas complexas do que os textos anteriores a esse, porém acontecem algumas inadequações nas estruturas complexas. Além disso, há muito poucas inadequações nas estruturas elementares.

<b>Quadro 29 - Aluna: Avi - Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto argumentativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão da discriminação contra a população negra.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> • Argumentos sobre a discriminação contra os negros, mencionados nos textos trabalhados no curso: • Onde estão os negros? • Apologia ao racismo?	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rap do 13 de Maio.</li> <li>• A negação do Brasil.</li> </ul>			
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

#### Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo

A quarta tarefa ( *vide anexo*, p.75-79) tem o propósito de produzir uma nova versão da fábula de Esopo com conjunções subordinativas e verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo. Avi faz o texto com o gênero adequado, uma vez que cria a sua história da raposa e as uvas. Além disso, a aluna produz um texto com o gênero solicitado, que é a sua fábula. O seu texto apresenta uma moral, aspecto característico desse tipo de texto. Assim, o propósito também está adequado, porque cumpre o solicitado, já que se utiliza das estruturas complexas com conjunções subordinativas e verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo. O texto é bem desenvolvido e o vocabulário amplo. Avi faz a sua versão de forma bem criativa e usa mais estruturas complexas do que nos outros textos, porém algumas delas apresentam algumas inadequações.

<b>Quadro 30 - Aluna: Avi - Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> escrever uma narrativa, recriando uma nova versão do texto “A raposa e as uvas”	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar o que a peça teatral tem a ver com o conto;</li> <li>• Destacar aspectos</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto pouco desenvolvido com até duas informações pertinentes;	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

culturais mostrados da peça. • Destacar aspectos no livro sobre o Deus e do Diabo. • Destacar aspectos na peça sobre o Deus e do Diabo.	informações fora do tema.		
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	<u>Frequentes</u> <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

### Tarefa 05 – “Capitães da Areia”

A quinta tarefa (*vide anexo*, p. 80-89) tem como gênero um artigo de jornal e como propósito expressar a opinião sobre os meninos de rua. O texto produzido por Avi está com o gênero e o propósito adequados, porque ela faz um artigo de jornal e fala sobre os meninos de rua. Ela argumenta bem e mostra a sua opinião sobre a miséria e os meninos de rua. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. As inadequações das estruturas complexas e elementares são poucas e há mais frases com as estruturas no subjuntivo do que nos outros textos.

<b>Quadro 31 - Aluna: Avi - Tarefa 05 – “Capitães da Areia”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto argumentativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão sobre os meninos de rua.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> • Argumentos sobre os meninos de rua. • Comentários sobre o filme – Pixote. • Comentários sobre o livro Capitães da Areia	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até 2 informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Avi consegue progredir muito durante essas atividades de avaliação formativa e os textos demonstram esse progresso. Essas atividades mostram para a professora-pesquisadora a certeza de que ela está aprendendo, visto que Avi começa com um texto bem limitado e termina com um texto bem desenvolvido, evidenciando a evolução da sua aprendizagem.

Na avaliação coletiva (*vide anexo*, p. 90), Avi corrige grande parte dos erros de forma adequada, principalmente as frases com verbos no subjuntivo. Dessa forma, como ela consegue corrigir boa parte das frases, pode-se observar o progresso da sua aprendizagem.

### **Avaliação somativa - 1º questão: reportagem sobre a capoeira**

Na avaliação somativa (*vide anexo*, p. 91), Avi desenvolve a primeira questão da avaliação com o gênero e propósito adequados. Ela escreve uma carta para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e propõe a implantação da capoeira nas escolas do Estado da Bahia. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. Além disso, há poucas inadequações gramaticais e lexicais.

<b>Quadro 32 - Aluna: Avi - Avaliação somativa - 1º questão: reportagem sobre a capoeira</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> carta	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> propor a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> • Sugestão da capoeira implantação da capoeira nas escolas públicas;	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.



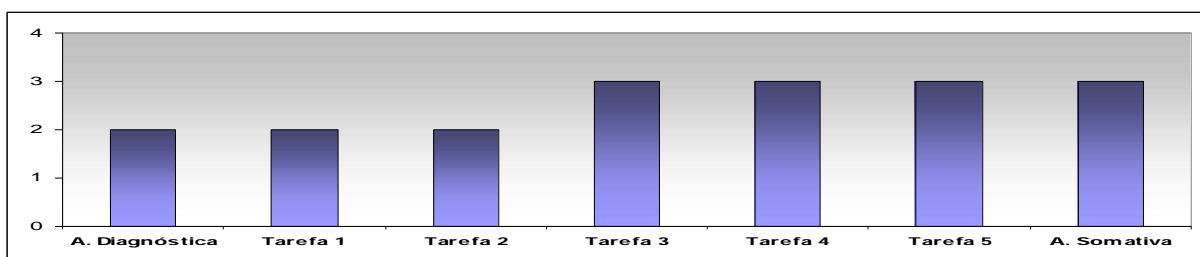
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificativas da implementação;</li> <li>• Mencionar características da capoeira;</li> <li>• Citar vantagens da capoeira nas escolas.</li> </ul>	pertinentes; informações fora do tema.	informações fora do tema.	
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

**Avaliação somativa - 2º questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht**

Avi responde de forma adequada as questões de interpretação do texto da avaliação somativa (*vide anexo*, p.93-94). Ela demonstra que consegue compreender o texto, porque todas as respostas estão adequadas com o que é perguntado. Além disso, elas estão bem construídas e há poucas inadequações gramaticais. Acontecem também estruturas complexas com subjuntivo nessas respostas.

<b>Quadro 33 - Aluna: Avi - Avaliação somativa - 2º questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht</b>			
<b>Avaliação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Ironia</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.2 A guerra</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.3 Classe dominante e classe dominada</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.4 A arte</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Pode-se perceber que Avi consegue evoluir na sua habilidade de compreensão e produção escrita. Na avaliação diagnóstica, o seu texto é pouco desenvolvido e apresenta um vocabulário restrito. Com o desenvolver das tarefas de avaliação formativa, essas habilidades de ler e escrever são melhoradas. A partir dos textos produzidos na avaliação formativa, a professora-pesquisadora tem certeza de que a avaliação somativa de Avi seria bem realizada, mesmo antes de ela acontecer. Assim, analisa-se que Avi alcança progresso notável durante essas atividades de avaliação formativa e os textos evidenciam esse progresso no decorrer das tarefas.



**Figura 03: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna AVI durante o curso**

Finalmente, com a avaliação somativa, deseja-se observar se ela realmente consegue aprender durante o curso. Avi desenvolve todas as questões da avaliação com o gênero e propósito adequados. Todos os textos estão muito bem desenvolvidos. Ademais, aparecem poucas inadequações gramaticais e lexicais.

#### **41.4 Atividades de Cha**

**A avaliação diagnóstica: “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”**

Na avaliação diagnóstica – a história a partir de uma tira de quadrinhos (*vide anexo*, p. 98), o aluno Cha é bastante criativo. Ele atribui nomes às personagens da história e já é capaz de fazer um texto em português. O texto está bem claro, porém ainda apresenta um vocabulário estreito. O propósito da atividade é alcançado, visto que o aluno compreende a história da tira e sabe colocá-la em português. Há alguns erros quanto ao aspecto gramatical e outros por influência da língua materna, mas esse fato não prejudicou a compreensão do texto.

<b>Quadro 34 - Aluno: Cha - A avaliação diagnóstica: escrever uma narrativa a partir da tira “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> escrever uma narrativa, reproduzindo a sequência de imagens do quadrinho.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O passeio da bruxa com o gato;</li> <li>• O encontro deles com a torneira;</li> <li>• A mágica da bruxa com a torneira;</li> <li>• O guarda-chuva jorra água como torneira.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 4 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### **Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho**

A primeira atividade (*vide anexo*, p. 99-101) apresenta como gênero o texto narrativo e como propósito fazer uma nova versão da história de Chapeuzinho Vermelho, incluindo um helicóptero no decorrer do conto. Cha constrói bem o propósito e o gênero da atividade, uma vez que ele cria a sua própria versão da história. Além disso, faz um intertexto com a versão de Millôr Fernandes, ao mencionar que os lobos não falam “Quando ela encontrou um lobo. De verdade, o lobo não podia falar. Animais não falam”. O texto está bem feito com poucos problemas de coerência e coesão. Ocorrem poucas inadequações gramaticais e algumas interferências da língua materna. O texto é formado por estruturas elementares. Esse texto já está bem mais desenvolvido que o primeiro texto da avaliação diagnóstica.

<b>Quadro 35 - Aluno: Cha - Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> contar uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, incluindo um helicóptero	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O passeio da bruxa com o gato;</li> <li>• O encontro deles com a torneira;</li> <li>• A mágica da bruxa com a torneira;</li> <li>• O guarda-chuva jorra água como torneira.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 4 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### **Tarefa 2 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”**

A segunda tarefa (*vide anexo*, p.102-103) apresenta como gênero um artigo de jornal e como objetivo a produção de um comentário sobre a relação entre o texto *A igreja do diabo* e a peça de teatro *Vixe Maria, Deus e o Diabo na Bahia*. O gênero do texto de Cha está adequado, porque consegue produzir um texto informativo e argumentativo. Ele atinge o propósito, porque ele escreve um texto, comentando e comparando as duas obras – o conto e a peça. Ademais, argumenta a temática dessas obras – a contradição humana. Ele diz: “No final do conto, o Diabo fracassa porque as pessoas não podem pecar sempre”. O texto está bem desenvolvido com poucos problemas de clareza e coesão. Há inadequações no texto, mas elas

não prejudicam a leitura do texto. Algumas delas ocorrem no uso de estruturas complexas e elementares.

<b>Quadro 36 - Aluno: Cha - Tarefa 2 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”.</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto opinativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar os dois textos trabalhados: o conto e a peça teatral.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar o que a peça teatral tem a ver com o conto;</li> <li>• Destacar aspectos culturais mostrados da peça.</li> <li>• Destacar aspectos no livro sobre o Deus e do Diabo.</li> <li>• Destacar aspectos na peça sobre o Deus e do Diabo.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto pouco desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### **Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”**

A terceira tarefa (*vide anexo*, p.104-106) tem como gênero um texto argumentativo e como propósito o comentário sobre o racismo no Brasil, utilizando-se de estruturas complexas. Esse texto está com o gênero adequado, porque Cha produz uma carta para o Jornal. O propósito também se apresenta adequadamente, uma vez que o texto é argumentativo e discute a questão racial no Brasil. O texto está muito bem desenvolvido, pois Cha produz o seu texto com clareza, coesão e coerência. Nesse texto, existem mais estruturas complexas e elementares do que os outros textos, porém ainda ocorrem algumas inadequações. Felizmente,

percebe-se que o aluno já começa a utilizar mais estruturas com as conjunções subordinativas, além disso há muito poucas inadequações nas estruturas elementares.

<b>Quadro 37 - Aluno: Cha - Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto argumentativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão da discriminação contra a população negra.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentos sobre a discriminação contra os negros, mencionados nos textos trabalhados no curso:</li> <li>• Onde estão os negros?</li> <li>• Apologia ao racismo?</li> <li>• Rap do 13 de Maio.</li> <li>• A negação do Brasil.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

#### **Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo**

A quarta tarefa possui como gênero o texto narrativo. Apresenta como propósito a produção de uma nova versão da fábula de Esopo com conjunções subordinativas e verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo. Cha faz o texto com o gênero adequado, uma vez que cria a sua fábula da raposa e as uvas com uma moral. Assim, o propósito também está adequado, porque faz o que é pedido. Além de fazer a sua versão, ele utiliza as estruturas complexas com conjunções subordinativas e verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo: “Ainda que Clóvis estivesse baixinho, ele era forte”. Há algumas inadequações no uso das estruturas complexas, mas ele as tenta utilizar. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão, com um

bom vocabulário. Ele desenvolve a história de forma muito criativa e atribui o nome da raposa de “Clóvis”.

<b>Quadro 38 - Aluno: Cha - Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> escrever uma narrativa, recriando uma nova versão do texto “A raposa e as uvas”	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Versão nova da fábula;</li> <li>• Apresentar a raposa;</li> <li>• Comentar sobre a uva.</li> <li>• Desenvolver a questão de raposa conseguir ou não as uvas.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

### **Tarefa 05 – “Capitães da Areia”**

A quinta tarefa (*vide anexo*, p.108) tem como gênero um artigo de jornal. O propósito dessa tarefa é expressar a opinião sobre os meninos de rua. O texto produzido por Cha está com o gênero e o propósito adequados, já que ele faz um artigo de jornal e fala sobre os meninos de rua. Além disso, ele comenta a sua opinião sobre o livro *Capitães da Areia*. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. As inadequações das estruturas complexas são raras e existem poucas inadequações nas estruturas elementares. Ele usa de forma adequada as estruturas com o subjuntivo “ainda que eles sejam pobres e sem uma casa e família tradicional, tem a liberdade, uma coisa (para eles) que é o mais importante”.

<b>Quadro 39 - Aluno: Cha - Tarefa 05 - “Capitães da Areia”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto argumentativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão sobre os meninos de rua.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentos sobre os meninos de rua.</li> <li>• Comentários sobre o filme – Pixote.</li> <li>• Comentários sobre o livro Capitães da Areia</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Cha consegue progredir muito bem durante essas atividades de avaliação formativa e os textos demonstram esse progresso. Essas atividades oferecem para o professor a certeza de que o seu aluno está aprendendo passo a passo, uma vez que Cha começa com um texto bem limitado e termina com um texto bem desenvolvido. Esse fato mostra a evolução da sua aprendizagem.

Na avaliação coletiva (*vide anexo*, 109), Cha consegue corrigir boa parte das frases e percebe os erros de colocação pronominal, concordância verbal com o verbo ter: “Ele não tem (têm) adultos mandando neles”. Além disso, ele corrige frases com inadequações no subjuntivo: “Se uma criança tenha (tiver) que escolher sua própria liberdade das ruas e a tristeza dum reformatório, ela vai escolher sua própria liberdade cada vez”. Pode-se perceber que ele progride, consideravelmente, ao conseguir corrigir essas frases.

### **Avaliação somativa - 1º questão: reportagem sobre a capoeira**



A primeira questão da avaliação somativa (*vide anexo*, p.110) é um texto cujo gênero é carta. Tem como objetivo propor a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado. Cha desenvolve essa primeira questão com o gênero e propósito adequados. Ele faz uma carta para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e propõe a implantação da capoeira nas escolas do Estado da Bahia. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. Além disso, existem poucas inadequações gramaticais e lexicais e utiliza estruturas complexas com o subjuntivo.

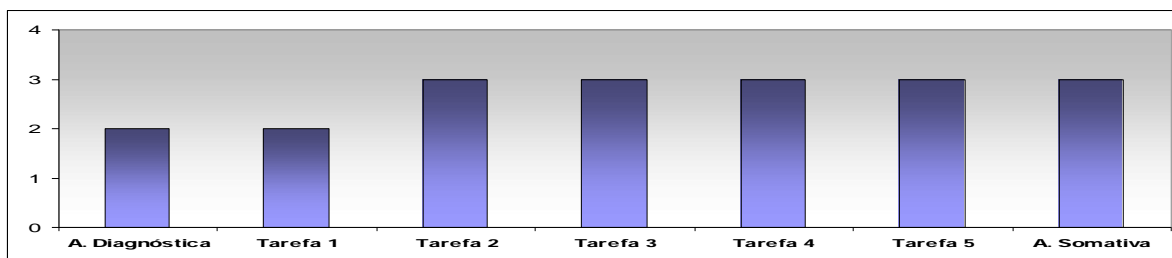
<b>Quadro 40 - Aluno: Cha - Avaliação somativa - 1º questão: reportagem sobre a capoeira</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> carta	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> propor a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestão da capoeira implentação da capoeira nas escolas públicas;</li> <li>• Justificativas da implementação;</li> <li>• Mencionar características da capoeira;</li> <li>• Citar vantagens da capoeira nas escolas.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

### **Avaliação somativa - 2º questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht**

A segunda questão da avaliação somativa refere-se às questões de interpretação do texto “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht. Todas as respostas de Cha estão

adequadas com o que é perguntado. Ele demonstra que consegue compreender o texto, uma vez que todas as repostas estão bem construídas. Além disso, essas respostas estão desenvolvidas com clareza e coesão e com poucas inadequações gramaticais.

<b>Quadro 41 - Aluno: Cha - Avaliação somativa - 2º questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>2.1 Ironia</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.2 A guerra</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.3 Classe dominante e classe dominada</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.4 A arte</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>



**Figura 04: Desenvolvimento da aprendizagem do aluno CHA durante o curso**

Dessa forma, o que se pode notar é que Cha consegue evoluir a sua habilidade de compreensão e produção escrita. Na avaliação diagnóstica, o seu texto apresenta um vocabulário limitado. E, com o desenvolver das tarefas de avaliação formativa, essas habilidades de ler e escrever vão sendo desenvolvidas e melhoradas. Assim, a partir do que é analisado, pode-se observar que Cha atinge o progresso considerável durante essas atividades de avaliação formativa, uma vez que elas evidenciam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno no decorrer das tarefas.

Por fim, com a avaliação somativa, deseja-se observar o que ele realmente consegue progredir durante o curso. Cha desenvolve todas as questões da avaliação com o gênero e

propósito adequados e todos os textos estão muito bem desenvolvidos com clareza e coesão. Além disso, ocorrem poucas inadequações gramaticais e lexicais.

#### 41.5 Atividades de Li

##### **A avaliação diagnóstica: “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”**

A avaliação diagnóstica – “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa” (*vide anexo*, p. 118) apresenta como gênero o texto narrativo. O seu propósito é escrever uma narrativa, reproduzindo a sequência de imagens do quadrinho. Li consegue produzir um texto com clareza. Esse texto apresenta, porém, vocabulário limitado. Ocorrem algumas inadequações gramaticais, mas a compreensão do texto é atingida. Constata-se que ela já é capaz de fazer um texto em português. O propósito da atividade é alcançado, já que ela compreende a história da tira e consegue colocá-la em português. Existem alguns erros quanto ao aspecto gramatical, todavia a compreensão do texto não é prejudicada. Um aspecto destacável é que ela já utiliza estruturas complexas no seu texto “Seu *habito* de levar negro não tem sentido aqui no Brasil, embora ela seja acostumada depois de tantos anos”.

<b>Quadro 42 - Aluna: Li - A avaliação diagnóstica: escrever uma narrativa a partir da tira “A Torneira – Quanto mais isso muda mais fica a mesma coisa”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> escrever uma narrativa, reproduzindo a sequência de imagens do quadrinho.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O passeio da bruxa com o gato;</li> <li>• O encontro deles com a torneira;</li> <li>• A mágica da bruxa com a torneira;</li> <li>• O guarda-chuva jorra água como torneira.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 4 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas

<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de estruturas <u>simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

### Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho

A primeira atividade (*vide anexo*, p. 119-122) tem como gênero o texto narrativo. O seu objetivo é contar uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, incluindo um helicóptero. Li consegue atingir o propósito dessa atividade. Ela faz a sua própria versão desse conto de fadas e menciona o helicóptero na sua história. O texto está bem desenvolvido com poucos problemas de coerência e coesão. O vocabulário desse texto está mais amplo que o do primeiro. Há algumas inadequações gramaticais e algumas interferências da língua materna. Esse texto já está bem mais desenvolvido que o primeiro texto da avaliação diagnóstica. Ele é formado, em sua maioria, por estruturas elementares, mas já apresenta algumas estruturas complexas.

<b>Quadro 43 - Aluna: Li - Tarefa 1 – Chapeuzinho Vermelho</b>			
Avaliação	1	2	3
Gênero: texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
Objetivo: contar uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, incluindo um helicóptero	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recriação da história de base sobre Chapeuzinho Vermelho;</li> <li>• Apresentar as personagens principais da história: Chapeuzinho, o lobo e a vovó;</li> <li>• Inclusão de um helicóptero na história.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com 3 informações pertinentes e eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua

	<u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
Resultado	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

**Tarefa 2 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”.**

O gênero da segunda tarefa (*vide anexo*, p.123-215) é um artigo de jornal. O objetivo dessa atividade é produzir um texto, comentando a relação entre o conto *A igreja do diabo* e a peça de teatro *Vixe Maria, Deus e o Diabo na Bahia*. O gênero do texto de Li está adequado, porque consegue produzir um texto informativo e argumentativo. O propósito é alcançado, visto que ela escreve um texto, comentando e comparando as duas obras – o conto e a peça. Além disso, argumenta a temática dessas duas obras – a contradição humana. Ela diz: “Ele (o diabo) tem muito sucesso. Embora, depois de muito tempo, encontre que tem pessoas de sua igreja que fazem coisas boas às escondidas”. O texto está bem desenvolvido com poucos problemas de clareza e coesão. Existem algumas inadequações no uso de estruturas complexas e elementares. Li comenta que a peça é muito boa “Acho que teria gostado da peça mais *si* tivesse entendido as piadas mais. Embora tenha gostado da peça bastante”.

<b>Quadro 44 - Aluna: Li - Tarefa 2 – A Igreja do Diabo – “Machado de Assis” e peça “Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia”.</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto opinativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar os dois textos trabalhados: o conto e a peça teatral.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar o que a peça teatral tem a ver com o conto.</li> <li>• Destacar aspectos culturais mostrados da peça.</li> <li>• Destacar aspectos no livro sobre o Deus e do Diabo.</li> <li>• Destacar aspectos na peça sobre o Deus e do Diabo.</li> <li>•</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto pouco desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

### Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”

O gênero da terceira tarefa (*vide anexo*, p. 126-131) é o texto argumentativo. Apresenta como propósito a produção de um artigo de jornal sobre o racismo no Brasil, utilizando-se de estruturas complexas. Esse texto de Li está com o gênero adequado, porque ela produz um artigo de jornal. O propósito também está adequado, uma vez que o texto é argumentativo e discute a questão do racismo no Brasil. O texto está muito bem desenvolvido com clareza, coerência e coesão. Nesse texto, há estruturas complexas como nos outros textos: “*A pesar de* que esta seja uma *ração* pela falta dos negros na escola, não é a história completa.” Além disso, há muito poucas inadequações nas estruturas elementares.

<b>Quadro 45 - Aluna: Li - Tarefa 3 – “Onde estão os negros?”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto argumentativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão da discriminação contra a população negra.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> Argumentos sobre a discriminação contra os negros, mencionados nos textos trabalhados no curso: Onde estão os negros? Apologia ao racismo? Rap do 13 de Maio. A negação do Brasil.	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações

	cotidiano		específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de estruturas <u>simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

#### Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo

A quarta tarefa (*vide anexo*, p. 132-135) possui como objetivo a produção de uma nova versão da fábula de Esopo com conjunções subordinativas e verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo. O gênero dessa atividade é, assim, o texto narrativo. Li faz o texto com o gênero adequado, uma vez que cria a sua história da raposa e as uvas. Assim, o propósito também está adequado, porque usa conjunções subordinativas e verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo: “Mesmo que ela tivesse fome não aguentava comer seus amigos”. O texto é bem desenvolvido e o vocabulário amplo. Ela faz a sua versão de forma bem criativa. Cria uma raposa vegetariana. Usa mais estruturas complexas que os outros textos, porém algumas delas apresentam algumas inadequações.

<b>Quadro 46 - Aluna: Li - Tarefa 4 – “A raposa e as Uvas” de Esopo</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto narrativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> escrever uma narrativa, recriando uma nova versão do texto “A raposa e as uvas”	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentos sobre a discriminação contra os negros, mencionados nos textos trabalhados no curso:</li> <li>• Onde estão os negros?</li> <li>• Apologia ao racismo?</li> <li>• Rap do 13 de Maio.</li> <li>• A negação do Brasil.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e

	cotidiano		situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	<u>Frequentes inadequações e/ou interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### Tarefa 05 – “Capitães da Areia”

A quinta tarefa (*vide anexo*, p. 136-139) tem como gênero um artigo de jornal e como propósito expressar a opinião sobre os meninos de rua. O texto produzido por Li está com o gênero e o propósito adequados, porque ela faz um texto argumentativo e fala sobre os meninos de rua. A aluna comenta sobre os reformatórios, vistos no filme *Pixote* e no livro *Capitães da Areia*. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. As inadequações das estruturas complexas e elementares são poucas. Há frases com as estruturas do subjuntivo como nos outros textos: “A fim de que o governo não tenha que afirmar que está fazendo erros graves, fala delas como se não fossem humanos”.

<b>Quadro 47 - Aluna: Li - Tarefa 05 – “Capitães da Areia”</b>			
Avaliação	1	2	3
Gênero: texto argumentativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
Objetivo: comentar a questão sobre os meninos de rua.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
Informações: Argumentos sobre os meninos de rua. Comentários sobre o filme – Pixote. Comentários sobre o livro Capitães da Areia	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
Adequação lexical	Frequentes <u>inadequações e/ou interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
Adequação gramatical	<u>Frequentes inadequações e/ou interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u>	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .



	inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	utilização de <u>estruturas complexas</u> .	
Resultado	1	2	3

Li consegue progredir muito durante os exercícios de avaliação formativa. Os textos demonstram o seu progresso. Essas atividades evidenciam que ela está aprendendo, visto que o primeiro texto é bem limitado e o último é muito mais desenvolvido, mostrando o desenvolvimento da sua aprendizagem. Li não realiza a avaliação coletiva e não quis expressar o motivo por não ter realizado.

### **Avaliação somativa - 1º questão**

A 1ª questão da avaliação somativa (*vide anexo*, p. 140) tem como gênero a carta e como o objetivo propor a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado. Li desenvolve a primeira questão da avaliação com o gênero e propósito adequados. Ela escreve uma carta para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e propõe a implantação da capoeira nas escolas do Estado da Bahia. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. Além disso, há poucas inadequações gramaticais e lexicais. Li utiliza estruturas complexas com o subjuntivo: “Se a secretaria precisar de outro motivo para por capoeira nas escolas eu tenho um comigo: 5 milhões de reais para pagar por este programa”.

<b>Quadro 48 - Aluna: Li - Avaliação somativa - 1º questão</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> carta	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> propor a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestão da capoeira implantação da capoeira nas escolas públicas;</li> <li>• Justificativas da implementação;</li> <li>• Mencionar características da capoeira;</li> <li>• Citar vantagens da capoeira nas escolas.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da	Raras inadequações e/ou interferências da língua

	<u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	<u>Frequentes inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes inadequações</u> mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras inadequações</u> e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras inadequações</u> e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

**Avaliação somativa - 2º questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht**

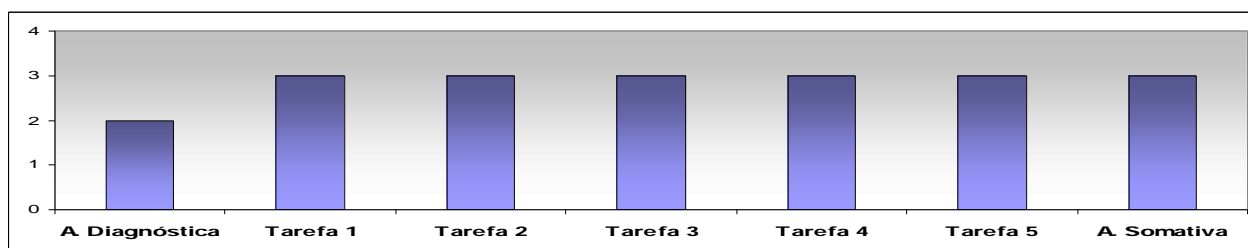
Li responde de forma adequada a segunda parte da prova, que são as questões de interpretação do texto. Ela demonstra que consegue compreender o texto, porque todas as respostas estão adequadas com o que é perguntado. Além disso, elas estão bem construídas e há poucas inadequações gramaticais. Acontecem também estruturas complexas com subjuntivo nessas respostas.

<b>Quadro 49 - Aluna: Li - Avaliação somativa - 2º questão: “Se os tubarões fossem homens” – Bertolt Brecht</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>2.1 Ironia</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.2 A guerra</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.3 Classe dominante e classe dominada</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>2.4 A arte</b>	Poucas informações adequadas e muitas informações inadequadas	Informações adequadas e algumas informações inadequadas	Informações adequadas.
<b>Resultado</b>	1	2	3

Dessa maneira, pode-se perceber que Li consegue evoluir a sua habilidade de compreensão e produção escrita. Na avaliação diagnóstica, o seu texto é pouco desenvolvido e apresenta um vocabulário restrito. Com o desenvolver das tarefas de avaliação formativa,

essas habilidades de ler e escrever são melhoradas. A partir dessa avaliação, pode-se ter certeza de que a avaliação somativa de Li é bem realizada. Assim, analisa-se que Li alcança progresso notável durante essas atividades de avaliação formativa e os textos evidenciam esse progresso no decorrer das tarefas.

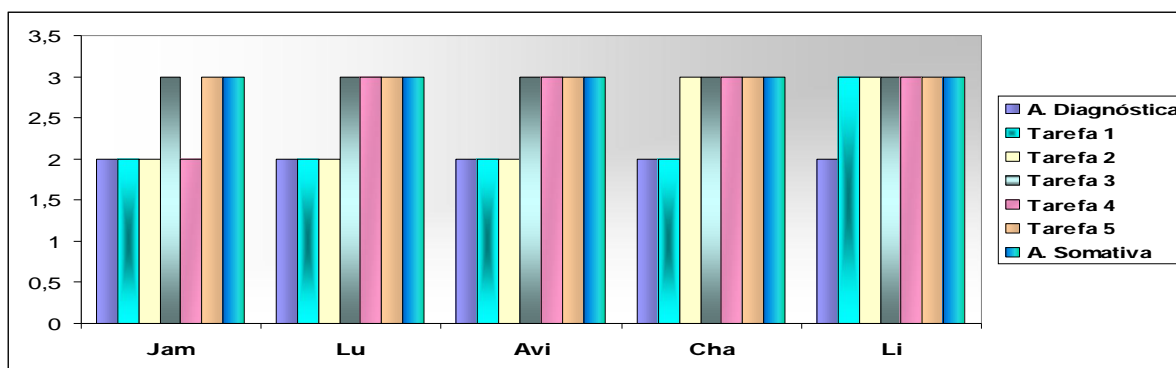
Finalmente, com a avaliação somativa, Li desenvolve todas as questões da avaliação com o gênero e propósito adequados. Todos os textos estão muito bem desenvolvidos. Ademais, aparecem poucas inadequações gramaticais e lexicais.



**Figura 05: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna LI durante o curso**

#### 4.2 GRÁFICOS DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO G1/L2

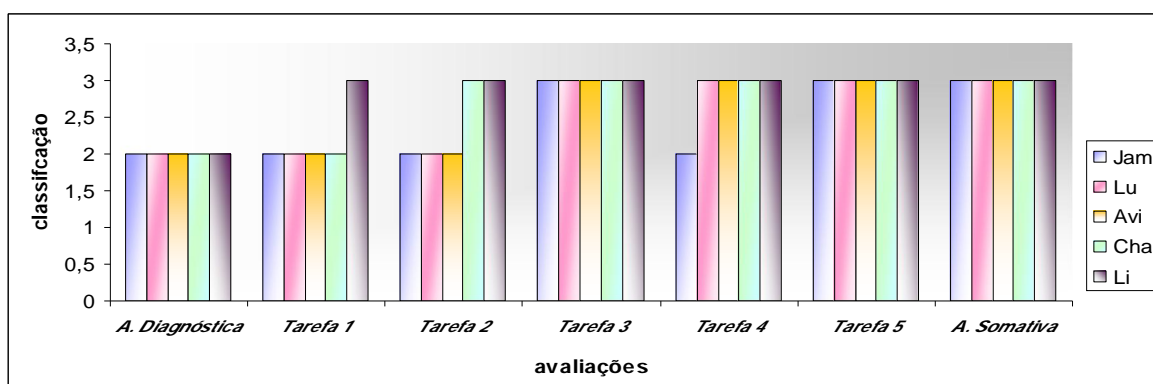
Após a análise realizada, através da representação gráfica, é feita uma análise quantitativa da forma como se comportou cada aluno no decorrer do curso, e esse comportamento é avaliado através das tarefas feitas por eles. O gráfico seguinte mostra o desempenho individual de cada aprendiz. Evidencia, também, que a maioria evoluiu consideravelmente a sua habilidade de produção escrita, visto que tiveram o conceito 2 (bom) na primeira atividade e conseguiram o conceito 3 (ótimo) na última etapa do curso.



**Figura 06: Desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do G1/L2 por aluno**

Pode-se concluir a partir desta figura que 100% da turma tiveram um bom desempenho na avaliação diagnóstica, e o mesmo se manteve até a 2ª tarefa para 60% dos alunos (Jam, Lu e Avi). A partir da 3ª tarefa todos os alunos tiveram uma melhora em seu desempenho, ou seja, 100% da turma tiveram um ótimo desempenho nas três últimas tarefas e na avaliação somativa. Uma exceção foi o aluno Jam, que, na 4ª tarefa, teve um desempenho considerado bom (2). Dos 5 alunos da turma, a aluna Li é a que teve um melhor aproveitamento (85,7%) nas tarefas, seguida do aluno Cha (71,4%) e dos alunos Lu e Avi (57,1% cada). Dentre os 5 alunos da turma, o aluno Jam é quem demonstrou a menor evolução, visto que, em apenas 3 das 7 tarefas, ele teve um desempenho considerado ótimo.

Com essa análise, pode-se comprovar a importância da avaliação nessa pesquisa, uma vez que o professor pode acompanhar a aprendizagem do estudante e no final ele já prevê o desempenho que a turma irá apresentar na avaliação somativa. Na figura 06, pôde-se constatar que toda a turma evoluiu consideravelmente durante o curso. Não é relevante tratar a avaliação como uma atividade autoritária, de aprovação e reprovação. Com esses dados, comprova-se a vantagem de todas as etapas de avaliação apresentadas na tese: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliações somativa. Com a avaliação processual, o professor pode observar o que os seus alunos conseguiram aprender e replanejar atividades para que eles aprendam o que não conseguiram absorver.



**Figura 07: Desenvolvimento da aprendizagem dos alunos – G1/L2 por tarefa**

A figura 07 apresenta uma imagem global do desempenho do grupo observado. Essa figura mostra que 100% da turma tiveram um desempenho bom na avaliação diagnóstica. Esse comportamento se manteve na 1ª e 2ª tarefas para, respectivamente, 80% e 60% dos alunos. E, nas 3 últimas tarefas, incluindo a avaliação somativa, toda a turma teve um ótimo desempenho

(3). Vale ressaltar que, na 4ª tarefa, o aluno Jam teve um desempenho considerado bom (2) e os outros alunos apresentam um rendimento ótimo (3). Nos gráficos da figura 06 e da figura 07, pode-se confirmar o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos do G1/L2.

### 4.3 QUESTIONÁRIO DOS APRENDIZES DO G1/L2

Tendo em vista a natureza qualitativa da pesquisa realizada, todos os alunos do G1/L2 foram solicitados a responder um questionário (vide anexo, p. 40, 63, 95, 115, 144) com 13 questões com o objetivo de se conhecer a opinião sobre avaliação, ensino e aprendizagem.

<b>Quadro 50 - Dados dos alunos do G1/L2</b>					
Nome	Idade	Sexo	Graduação	Língua materna	Idiomas
<b>JAM</b>	20	M	Incompleta	Inglês	Espanhol, inglês e português
<b>LU</b>	21	M	Incompleta	Inglês	Espanhol, francês
<b>AVI</b>	21	F	Incompleta	Inglês	Espanhol, inglês e português
<b>CHAR</b>	21	M	Incompleta	Inglês	Inglês e português
<b>LI</b>	20	F	Incompleta	Inglês	Espanhol, inglês e português

#### TABELAS COM AS QUESTÕES DISCURSIVAS

<b>Quadro 51 – Qual foi a sua opinião sobre a prova escrita aplicada a você?</b>	
<b>JAM</b>	<i>Foi bem legal.</i>
<b>LU</b>	<i>Eu achei muito interessante e útil.</i>
<b>AVI</b>	<i>Foi bom e interessante.</i>
<b>CHAR</b>	<i>Foi justa, mas acho que se tivemos mais gramática seria melhor, mais difícil.</i>
<b>LI</b>	<i>Foi justa.</i>

<b>Quadro 52 – Qual foi a sua opinião sobre a produção de textos escritos realizados por você durante o curso?</b>	
<b>JAM</b>	<i>Eu gostei. Todos os textos foram engraçados, inteligentes e bem interessantes.</i>
<b>LU</b>	<i>(não respondeu nada)</i>
<b>AVI</b>	<i>Gostei muito do “Capitães da Areia” mas os outros não foram muitos.</i>
<b>CHAR</b>	<i>Foi justo.</i>
<b>LI</b>	<i>Podiam ser mais exigentes.</i>

<b>Quadro 53 – O que você classificaria como a maior dificuldade enfrentada por você na aprendizagem do português?</b>	
<b>JAM</b>	<i>A conjugação dos verbos.</i>
<b>LU</b>	<i>O sotaque brasileiro e os termos dos (...) as gírias são difíceis de entender.</i>
<b>AVI</b>	<i>Pronunciar.</i>
<b>CHAR</b>	<i>Gramática.</i>
<b>LI</b>	<i>Não sei</i>

<b>Quadro 54 – O que você faz para tentar superar essa dificuldade?</b>	
<b>JAM</b>	<i>Prestei atenção quando os brasileiros falaram e também quando eu li os livros.</i>

LU	<i>Estudar mais os tempos dos verbos, falar mais com Brasileiros e ler mais em português.</i>
AVI	<i>Falar mais.</i>
CHAR	<i>Passando mais tempo falando e escrevendo português.</i>
LI	<i>Assistir filmes em português</i>

**Quadro 55 – Há quanto tempo você estuda português?**

JAM	<i>10 meses.</i>
LU	<i>Quatro anos.</i>
AVI	<i>Um ano.</i>
CHAR	<i>Comecei em setembro.</i>
LI	<i>Cinco meses.</i>

**Quadro 56 – Que tipo de atividade você tem feito para melhorar a sua compreensão e produção escrita?**

JAM	<i>Os trabalhos escritos.</i>
LU	<i>Nós escrevemos alguns textos.</i>
AVI	<i>Ler e ler de novo e escrever sobre o Brasil.</i>
CHAR	<i>Acho que é melhor ler os jornais.</i>
LI	<i>Lendo livros.</i>

**Quadro 57 – Faça uma auto-avaliação do conhecimento de português adquirido por você durante o curso.**

JAM	<i>Meu sotaque melhorou muito. Também minha habilidade lendo e escrevendo português. Vocabulário novo sempre é difícil para aprender.</i>
LU	<i>Eu melhorei meu conhecimento das gírias baianas.</i>
AVI	<i>Eu melhorei em tudo mas ainda quero melhorar tudo.</i>
CHAR	<i>Minha habilidade falar melhorou. Preciso trabalhar mais com a gramática.</i>
LI	<i>Assim que não falei quase nada ao chegar; melhor tudo. Não consegui falar com fluência mas só preciso mais tempo.</i>

**Quadro 58 – Você acha que os textos produzidos durante o curso contribuíram para a sua aprendizagem? Justifique sua resposta.**

JAM	<i>É certo. Cada vez eu produzi um texto melhor ou mais complexo. Foi legal para ver o progresso.</i>
LU	<i>Sim. Eu usei as coisas que eu aprendei na aula anterior aos textos.</i>
AVI	<i>Completamente, mas acho que seria legal escolher os temas as vezes.</i>
CHAR	<i>Sim, porque escrevi muitos textos de diferentes assuntos.</i>
LI	<i>Sim.</i>

**Quadro 59 – Se você tivesse podido modificar o curso, que atividades você teria incluído? Que atividades você teria retirado?**

JAM	<i>Mais um livro brasileiro.</i>
LU	<i>Eu teria incluído mais leituras e livros, e também mais apresentações orais.</i>
AVI	<i>Falar mais sobre coisas sérias como política etc.</i>
CHAR	<i>Mais filmes</i>
LI	<i>Teria incluído mais trabalho, mais exercícios.</i>

**Quadro 60 – Como você avalia o curso de português de nível intermediário 1? O**

<b>que você acha que deve melhorar?</b>	
JAM	<i>Foi muito legal com Laura. Gostei da aula bastante. Acho que é bom assim como é.</i>
LU	<i>(não houve resposta)</i>
AVI	<i>Falar mais, mais gostei muito obrigada.</i>
CHAR	<i>Não. Gostei.</i>
LI	<i>Foi bom.</i>

Os alunos consideram a prova como interessante e justa. Acharam que as atividades de produção textos desenvolvidas durante o curso contribuíram para a aprendizagem da escrita. Alguns disseram que essas atividades podiam ser mais exigentes. Além disso, gostaram dos textos trabalhados no curso. Os alunos não consideram como maior dificuldade a produção de textos escritos, mas sim a gramática da língua portuguesa. Para superar essas dificuldades, eles disseram que estudam mais os tempos dos verbos e passam mais tempo falando e escrevendo português. Para melhorar a compreensão e produção escrita, eles disseram que têm feito trabalhos escritos e lido livros e jornais.

Ao fazerem uma auto-avaliação do conhecimento sobre a língua portuguesa adquirido durante o curso, a maioria deles disse que melhorou muito. Eles também acharam que os textos produzidos durante o curso contribuíram para a sua aprendizagem “É certo. Cada vez eu produzi um texto melhor ou mais complexo. Foi legal para ver o progresso (JAM)”. Eles disseram que, se tivessem podido modificar o curso, colocariam mais livros, filmes, textos sobre política e mais exercícios. Estes exercícios não foram especificados pelos alunos, mas, provavelmente, seriam de gramática, porque sempre exigiam durante as aulas mais atividades de gramática. Ao avaliar o curso de português de nível intermediário 1, eles fizeram uma análise positiva das aulas ministradas pela professora-pesquisadora.

## 5 AS AVALIAÇÕES REALIZADAS PELOS ALUNOS DO G2/LE

Nesse item, são feitas as análises das atividades coletadas no curso de Letras do G2/LE na França. Os alunos do curso de português dessa Universidade são de nível intermediário. Esse nível foi escolhido, porque é o nível selecionado para ser trabalhado nessa pesquisa. Como foi mencionado no capítulo anterior, esse nível foi escolhido porque os estudantes já têm um domínio intermediário da produção escrita.

O curso apresenta uma carga horária de 20h e ocorre do dia 15/01/2007 ao dia 26/03/2007. Trabalha a língua oral e escrita, apresenta carga horária de duas horas semanais e é uma disciplina opcional para os alunos da Faculdade de Letras. Nessa Intuição, a pesquisadora é apenas observadora. A professora da disciplina é de nacionalidade Portuguesa, então muitos dos aspectos culturais trabalhados no curso estavam relacionados com Portugal.

Nessa turma, foi feita uma avaliação diagnóstica pela pesquisadora. Não houve avaliação formativa durante o curso. No final, fez-se a avaliação somativa. São feitas diversas atividades durante o curso, mas não são consideradas como avaliação pela professora da turma. Com relação ao conteúdo gramatical, ela trabalha com os verbos no pretérito perfeito e com os pronomes oblíquos. Além disso, utiliza músicas e textos para estimular o debate em sala de aula.

### 5.1 PROCEDIMENTOS DE TRABALHO NO CURSO DE PORTUGUÊS DO G2/LE

No início do curso, a professora da turma pede que os alunos escrevam o que os motivou a estudar português. A professora da turma diz que esse texto pode ser feito em língua francesa. Essa disciplina é uma disciplina optativa. Desse modo, eles estão lá porque escolhem cursá-la. A seguir, está um diário feito com anotações do que foi observado em sala de aula desse curso de nível intermediário 01.

<b>Quadro 61 - Anotações de diário do curso de português de nível intermediário do G2/LE</b>	
28.01.07	A professora trabalha um texto sobre médicos especialistas e só uma aluna fala muito. Depois de um tempo, os outros alunos falam também
05.02.07	A professora entregou um trabalho produzido pelos alunos. Ela comentou que esse trabalho foi muito bom. Desenvolveu uma atividade de compreensão oral e sempre fazia pausas no áudio para fazer perguntas e saber se os alunos estavam entendendo o que



	estavam ouvindo.
19.02.07	Os alunos têm um bom desempenho na compreensão oral por terem compreendido bem o texto oral trabalhado em sala.
05.03.07	Ao fazer o exercício sobre o pretérito perfeito do português, a professora usa a língua materna dos alunos (francês) para explicar esse assunto gramatical.
12.03.07	A professora falou de um teste de proficiência de português de Portugal – CAPLE. Ela estimulou para os alunos fazerem esse teste e muitos disseram que queriam fazer por considerarem um certificado como esse muito importante para o mercado de trabalho.
19.03.07	Hoje é o exame de português e todos estão respondendo tudo com bastante atenção e dedicação. Como observadora, essa atitude dá a impressão de que sabem bem o que estão fazendo.
02.04.07	A professora corrigiu a prova durante a aula com os alunos. Sublinhou as faltas, mas não fez a correção para que os alunos a fizessem. A prova desenvolvida pela professora explora mais a compreensão e a produção escrita que os aspectos gramaticais. De maneira geral, os alunos produziram bem os textos da prova.

Durante o curso, é solicitado pela pesquisadora com a permissão da professora da turma, que os alunos produzam um texto sobre a liberdade a partir do texto *Declaração dos direitos humanos* de Pe Jocy Rodrigues. Esse texto está em português, mas apresenta a tradução em francês e inglês. Assim, só poderá ser feita a análise da produção escrita, visto que os alunos não vão ter dificuldade para o compreender o texto. O gênero solicitado é o texto opinativo e o propósito é comentar a questão dos direitos humanos.

No final, os alunos realizam a avaliação somativa elaborada pela professora da disciplina. Na avaliação somativa, há um texto para ler e perguntas sobre esse texto para avaliar a compreensão escrita. Em seguida, apresenta-se uma questão para transformar um texto com o imperativo informal (verbos com o imperativo na segunda pessoa) para formal (verbos com o imperativo na terceira pessoa). Esse é um aspecto do português de Portugal, uma vez que o uso da 3ª pessoa do singular torna o tratamento formal. Após esse tópico, ocorre uma questão para transformar um texto em terceira pessoa para primeira pessoa. Depois, há também uma questão para formar frases no pretérito perfeito do indicativo. Além disso, a avaliação apresenta uma questão sobre o pronome oblíquo. Por fim, existem duas questões de produção de texto escrito. A primeira é para escrever um cartão de parabéns para um amigo e a segunda é para escrever uma carta a um amigo, contando-lhe o ocorrido nas últimas férias.

Para esse trabalho, selecionam-se seis alunas da turma para comentar as suas produções realizadas no curso de português. Dos 12 alunos, foram selecionados apenas 6 porque alguns deles não desenvolveram todas as etapas para participar dessa pesquisa. Essas atividades são o texto sobre a liberdade, a avaliação somativa e o questionário.

### 5.1.1 Avaliações da aluna Kat

No texto sobre a motivação das aulas de português (*vide anexo*, p. 184), a aluna Kat diz que estuda o português para descobrir mais “coisas”. Além disso, ela disse que decidiu estudar português por causa da proximidade dessa língua com o espanhol.

#### **Tarefa – Declaração Universal dos Direitos Humanos**

A produção textual de Kat a partir do texto *Declaração universal dos direitos humanos* (*vide anexo*, p.184) apresenta o título “O que é ser livre? O homem pode ser livre?” Esse texto é bem elaborado. É um texto claro e coerente. Nessa tarefa, Kat consegue desenvolver bem o propósito da atividade, que é falar sobre a liberdade e comentar a questão dos direitos humanos. O texto é bem desenvolvido com clareza, coesão e coerência. Apresenta poucas inadequações lexicais e gramaticais. Não há frases com períodos compostos com o modo subjuntivo, porque, durante o curso, a professora trabalha o modo Indicativo nas estruturas simples. Não é trabalhado o subjuntivo nas estruturas complexas.

<b>Quadro 62 - Aluna: Kat - Tarefa – Declaração Universal dos Direitos Humanos</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto opinativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão dos direitos humanos	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão da liberdade a partir do que foi apresentado no texto.</li> <li>• Exemplificar a questão dos direitos humanos.</li> </ul>	Parcialmente adequado - apresenta poucos argumentos e/ou argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua

	<u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### **Avaliação Somativa**

Na avaliação somativa (*vide anexo*, p. 185), com relação às questões de compreensão textual, Kat consegue entender bem o texto. Há algumas falhas, mas foram poucas. Quanto à questão dos verbos no imperativo, ela faz de maneira adequada a transformação de formal para informal. No que diz respeito à questão de transformação do texto na terceira pessoa para a primeira pessoa, ela realiza corretamente essa questão. Quanto às questões de formação de frases e do uso do pronome oblíquo, todas as duas são realizadas de maneira adequada.

As duas questões de produção textual são bem produzidas. A primeira questão é para fazer um cartão de parabéns a um amigo. O gênero dessa questão está adequado, porque coloca fazer uma carta para um amigo, para o qual lhe dá os parabéns pelo seu aniversário, cumprindo o propósito da atividade. O texto apresenta-se claro e coerente. Há poucas inadequações gramaticais e lexicais. Dessa forma, a aluna consegue fazer essa questão de maneira adequada.

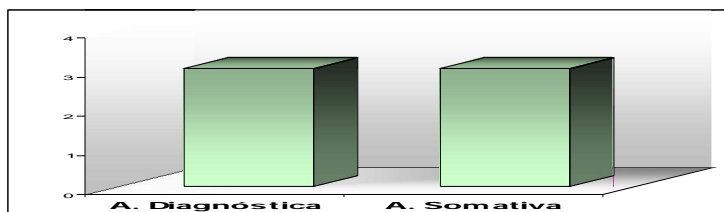
Na segunda questão de produção textual, a aluna Kat deve escrever uma carta a um amigo ou familiar e contar como foram as suas férias. Ela faz um texto com o gênero e o propósito adequados, visto que direciona o seu texto a um amigo e conta como foram as suas férias. O seu texto apresenta clareza e coesão. De maneira geral, o vocabulário do seu texto está muito bom. Ocorrem poucas interferências de natureza gramatical e lexical.

<b>Quadro 63 - Aluna: Kat - Avaliação Somativa</b>				
Avaliação	Questões da avaliação	1	2	3
I – Interpretação do texto: Receita de Mussaca	I.1.1. Quem é Natasha?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.2 Porque ela veio para Portugal?	Parcialmente adequado -	Parcialmente adequado: texto	Adequado: texto bem desenvolvido com

		apresenta argumentos equivocados.	desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	todas as informações pertinentes.
	I.1.3 O que foi a Natasha fazer ao colégio s. João de Brito?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.4 Qual é o Projecto “Bem-Vindos à Nossa Terra”?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.5 Como decorreu o espetáculo?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.6 O pensa Natasha de Portugal?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.7 Qual é a sua opinião a cerca deste tipo de iniciativas e dos temas escolhidos?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.2. A receita com tratamento formal	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.3. Apresentação da Natasha na primeira pessoa.	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
II – Aspectos gramaticais e produção escrita.	2.1. Frases no pretérito perfeito simples	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.2. Responder a perguntas, usando a colocação pronominal	Parcialmente adequado, com muitas	Adequado, com algumas inadequações	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.

		inadequações lexicais e gramaticais.	lexicais e gramaticais.	
	2.3 Cartão de parabéns	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.4 Carta para um amigo, contando-lhe as férias.	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
Resultado		1	2	3

A partir dos dados apresentados, pode-se perceber que Kat manteve o seu percentual de aprendizagem. Na Tarefa, ela mostrou o rendimento 3, considerado e descrito como ótimo. Na avaliação somativa, ela também apresentou o rendimento 3. Pode-se concluir que o seu conhecimento sobre a língua portuguesa é adequado para o nível intermediário em que ela se encontra.



**Figura 08: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna KAT durante o curso**

### 5.1.2 Avaliações da aluna Kal

No texto sobre a motivação para estudar português (*vide anexo*, p. 191), Kal diz que queria aprender a falar, escrever e ler em português. Ela diz que ama essa língua. Ela diz que estuda português, porque há muitas pessoas que falam esse idioma no mundo. Ela diz que gostaria de viajar para o Brasil e poder desdobrar-se para se comunicar com as pessoas. Ela diz que fez uma viagem a Lisboa. Essa viagem estimulou-a a estudar mais português. Ela diz que gostaria de trabalhar, no curso, a imprensa atual, os filmes, a leitura e o diálogo.

### Tarefa – *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

Com relação à produção textual sobre a liberdade a partir do texto *Declaração universal dos direitos humanos* (*vide anexo*, p.192), a aluna Kal faz um texto, cujo título é “Comentário sobre a liberdade”. Ela cumpre o propósito da tarefa, visto que produz um texto sobre os direitos humanos e comenta a questão da liberdade. O gênero desse texto está adequado, visto que é um texto opinativo. O texto possui poucas inadequações gramaticais e lexicais. Essa tarefa apresenta-se muito bem elaborada e bem desenvolvida, pois está rico em vocabulário, além de estar claro e coerente.

<b>Quadro 64- Aluna: Kal - Tarefa – <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i></b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto opinativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão dos direitos humanos	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão da liberdade a partir do que foi apresentado no texto.</li> <li>• Exemplificar a questão dos direitos humanos.</li> </ul>	Parcialmente adequado - apresenta poucos argumentos e/ou argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### **Avaliação Somativa**

Na avaliação somativa (*vide anexo*, p.195), a aluna Kal também apresenta um bom rendimento. As questões de compreensão textual são bem respondidas. Ela demonstra que consegue entender bem o texto, porque responde as questões de maneira adequada.

Na questão dos verbos no imperativo, responde corretamente a transformação dos verbos no imperativo informal para formal. No que diz respeito à questão de transformação do texto na terceira pessoa para a primeira pessoa, ela a responde de maneira correta. Há apenas um erro “Eu fuguei”, no lugar de eu fugi. Esse erro é facilmente explicado. Ela usa a terminação dos verbos de primeira conjugação nos verbos de terceira conjugação.

Quanto à questão de formação de frases, ela a faz de maneira adequada, porque são frases claras, mas há alguns erros gramaticais. Na questão do uso do pronome oblíquo, todas as sentenças são realizadas de maneira correta, com exceção de uma que apresenta um erro de colocação pronominal.

As duas questões de produção textual são bem produzidas. A primeira questão é para fazer um cartão de parabéns a um amigo. O gênero dessa questão está adequado, porque faz uma carta para um amigo, dando-lhe os parabéns pelo seu aniversário. O texto apresenta-se claro e coerente. Possui algumas inadequações gramaticais e lexicais. Mas, pode-se perceber que Kal consegue fazer essa questão de maneira adequada.

Na segunda questão de produção textual, a aluna Kal deve escrever uma carta a um amigo ou familiar e contar como foram as suas férias. Ela faz um texto com o gênero e o propósito adequado, visto que direciona o seu texto a um amigo e conta como foram as suas férias. O vocabulário do texto está muito bom e apresenta estruturas complexas. Apresenta poucas inadequações gramaticais e lexicais.

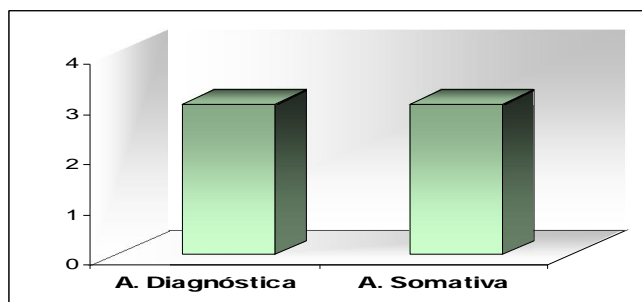
<b>Quadro 65 - Aluna: Kal - Avaliação Somativa</b>				
Avaliação	Questões da avaliação	1	2	3
<b>I - Interpretação do texto: Receita de Mussaca</b>	I.1.1. Quem é Natasha?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.2 Porque ela veio para Portugal?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.3 O que foi a Natasha fazer ao colégio s. João de	Parcialmente adequado - apresenta	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações

	Brito?	argumentos equivocados.	eventuais informações fora do tema.	pertinentes.
	I.1.4 Qual é o Projecto “Bem-Vindos à Nossa Terra”?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.5 Como decorreu o espetáculo?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.6 O pensa Natasha de Portugal?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.7 Qual é a sua opinião a cerca deste tipo de iniciativas e dos temas escolhidos?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.2. A receita com tratamento formal	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.3. Apresentação da Natasha na primeira pessoa.	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>II - Aspectos gramaticais e produção escrita.</b>	2.1. Frases no pretérito perfeito simples	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.2. Responder a perguntas, usando a colocação pronominal	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.3 Cartão de parabéns	Parcialmente adequado, com muitas	Adequado, com algumas inadequações	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.



		inadequações lexicais e gramaticais.	lexicais e gramaticais.	
	2.4 Carta para um amigo, contando-lhe as férias.	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
<b>Resultado</b>		1	2	3

Os textos de Kal são bem desenvolvidos. Ela tem um vocabulário bom e consegue escrever de forma, clara, coerente e coesa. No seu texto, há algumas inadequações, mas essas não prejudicam a compreensão do leitor.



**Figura 09: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna KAL durante o curso**

### 5.1.3 Avaliações da aluna Gal

A aluna Gal, no texto sobre a sua motivação para estudar português (*vide anexo*, p.201), diz que gostaria de aprender a falar mais a língua, porque tem um amigo português e gostaria de conversar com ele na sua língua materna. Ela gosta de aprender as bases dessa língua. E, por isso, ela quer continuar esse estudo. Ela coloca algumas sugestões de atividades para o curso. Ela diz que seria interessante ver filmes, ouvir documentos e a fazer leitura.

#### **Tarefa – Declaração Universal dos Direitos Humanos**

Na produção textual (*vide anexo*, 202), a partir do texto *Declaração universal dos direitos humanos*, Gal desenvolve esse tema muito bem. Consegue fazer muito bem o propósito da atividade, visto que aborda o tópico sobre os direitos humanos. O texto apresenta clareza, coerência e a coesão. Ocorrem poucas inadequações gramaticais e lexicais.

**Quadro 66 - Aluna: Gal - Tarefa – Declaração Universal dos Direitos Humanos**

<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto opinativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão dos direitos humanos	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> A questão da liberdade a partir do que foi apresentado no texto. Exemplificar a questão dos direitos humanos.	Parcialmente adequado - apresenta poucos argumentos e/ou argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	Algumas inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes inadequações e/ou interferências de estruturas da língua materna; frequentes inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de estruturas simples e algumas interferências na utilização de estruturas complexas.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de estruturas complexas.
<b>Resultado</b>	1	2	3

### **Avaliação Somativa**

Na avaliação somativa (*vide anexo*, 204), existem questões de interpretação e produção de texto e outras questões que avaliam o aspecto gramatical. Com relação às questões de compreensão textual, Gal consegue compreender bem o texto, visto que a maior parte das suas questões está com as suas respostas adequadas. Acontecem algumas falhas, mas são poucas.

Quanto aos verbos no imperativo, ela faz de maneira adequada a transformação de formal para informal. No que diz respeito à transformação do texto na terceira pessoa para a primeira pessoa, ela realiza essa questão com muitas inadequações gramaticais. Ela se atrapalha ao colocar os verbos na primeira pessoa do singular. Em relação à formação de frases, não ocorrem muitas inadequações. Mas, quanto ao uso do pronome oblíquo, surgem inadequações com relação à colocação pronominal.

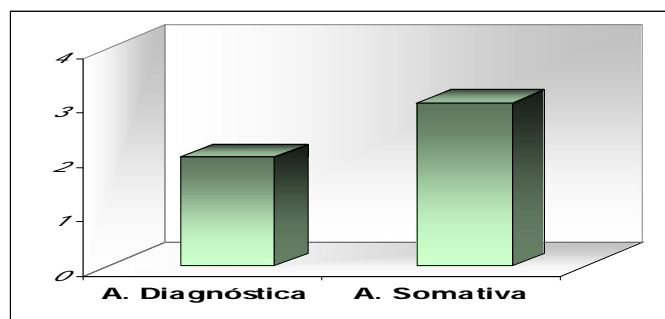
Na questão da produção de um cartão de parabéns, ela faz o que é solicitado, porque escreve um texto dando as felicitações de aniversário, cumprindo o propósito e o gênero da

tarifa. Acontecem algumas inadequações gramaticais e lexicais. O texto apresenta coesão e coerência. Dessa forma, nota-se que a aluna consegue responder bem essa atividade. Na questão que solicita a produção de uma carta para um amigo, contando-lhe o que as férias, o gênero e o propósito estão adequados, porque a aluna escreve uma carta para um amigo, narrando-lhe as férias. Ocorrem algumas inadequações gramaticais e lexicais. O texto está claro e coerente e dessa forma a aluna consegue responder adequadamente essa atividade. As duas questões de produção textual estão bem produzidas, com clareza e coesão e o gênero está adequado, porque a aluna cumpre o que é solicitado.

<b>Quadro 67 - Aluna: Gal - Avaliação Somativa</b>				
<b>Avaliação</b>	Questões da avaliação	1	2	3
<b>I – Interpretação do texto: Receita de Mussaca</b>	I.1.1. Quem é Natasha?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.2 Porque ela veio para Portugal?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.3 O que foi a Natasha fazer ao colégio s. João de Brito?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.4 Qual é o Projecto “Bem-Vindos à Nossa Terra”?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.5 Como decorreu o espetáculo?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.6 O pensa Natasha de Portugal?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

	I.1.7 Qual é a sua opinião a cerca deste tipo de iniciativas e dos temas escolhidos?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.2. A receita com tratamento formal	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.3. Apresentação da Natasha na primeira pessoa.	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>II – Aspectos gramaticais e produção escrita.</b>	2.1. Frases no pretérito perfeito simples	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.2. Responder a perguntas, usando a colocação pronominal	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.3 Cartão de parabéns	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.4 Carta para um amigo, contando-lhe as férias.	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
<b>Resultado</b>		1	2	3

Dessa forma, pode-se constatar que as tarefas de produção textual são bem construídas e o propósito e o gênero dessas questões estão adequados, uma vez que ela cumpre o que é solicitado.



**Figura 10: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna GAL durante o curso**

#### 5.1.4 Avaliações da aluna Mai

A aluna Mai não realiza a atividade sobre a motivação. Faz a produção textual a partir do texto *Declaração universal dos direitos humanos* e a avaliação somativa. Nessa atividade de produção textual (*vide anexo*, p. 211), Mai consegue fazer um texto bem claro e coerente. Cumpre com o propósito e com o gênero solicitado, visto que aborda o tema sobre os direitos humanos. Esse texto apresenta alguns períodos compostos. Existem algumas inadequações no texto, relacionadas aos aspectos gramaticais, como na seguinte frase: “Primeiro, a Declaração do Direitos *permitou* limitar a violência e a discriminação em muitos países”. Há também algumas inadequações lexicais.

<b>Quadro 68 - Aluna: Mai - Tarefa - <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i></b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto opinativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão dos direitos humanos	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão da liberdade a partir do que foi apresentado no texto.</li> <li>• Exemplificar a questão dos direitos humanos.</li> </ul>	Parcialmente adequado - apresenta poucos argumentos e/ou argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de

	materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### Avaliação Somativa

Na avaliação somativa (*vide anexo*, 213), há questões de interpretação de texto, de produção de texto e outras questões que avaliam o aspecto gramatical. Com relação às questões de compreensão textual, Mai consegue compreender bem o texto, uma vez que a maioria das suas respostas está adequada. Há algumas inadequações gramaticais, mas não prejudicam muito a clareza das respostas. Além disso, pode-se perceber que ela entende todo o texto da avaliação.

Quanto à questão dos verbos no imperativo, ela faz de modo adequado a transformação de formal para informal. No que diz respeito à questão de transformação do texto na terceira pessoa para a primeira pessoa, ela realiza essa questão com poucas inadequações gramaticais. Ela não se atrapalha ao colocar os verbos na primeira pessoa do singular, mas se confunde com a colocação pronominal. Na questão de formação de frases no pretérito perfeito simples, não há muitas inadequações, porém, na questão do uso do pronome oblíquo, ocorrem inadequações com relação ao pronome oblíquo e ao verbo.

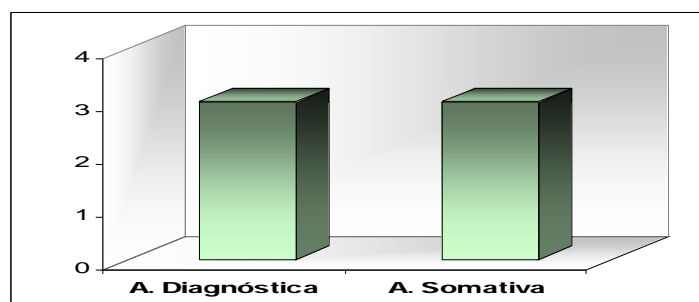
Com relação à produção de um cartão de parabéns, ela faz o que foi pedido, porque escreve um texto dando as felicitações de aniversário. Dessa forma, o gênero e o propósito dessa questão apresentam-se adequados. Existem algumas inadequações gramaticais e lexicais. Na questão que solicita a produção de uma carta para um amigo, contando-lhe o que fez nas férias, o gênero está adequado, porque escreve uma carta para um amigo e conta-lhe o que fez nas férias. Ocorrem algumas inadequações gramaticais, que prejudicam, um pouco, a clareza do texto. Mesmo assim, a aluna consegue fazer essa atividade de maneira adequada.

<b>Quadro 69 - Aluna: Mai - Avaliação Somativa</b>				
<b>Avaliação</b>	Questões da avaliação	1	2	3
<b>I - Interpretação do texto: Receita de Mussaca</b>	I.1.1. Quem é Natasha?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.2 Porque ela veio	Parcialmente	Parcialmente	Adequado: texto

	para Portugal?	adequado - apresenta argumentos equivocados.	adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.3 O que foi a Natasha fazer ao colégio s. João de Brito?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.4 Qual é o Projecto “Bem-Vindos à Nossa Terra”?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.5 Como decorreu o espetáculo?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.6 O pensa Natasha de Portugal?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.7 Qual é a sua opinião a cerca deste tipo de iniciativas e dos temas escolhidos?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.2. A receita com tratamento formal	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.3. Apresentação da Natasha na primeira pessoa.	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>II – Aspectos gramaticais e produção escrita.</b>	2.1. Frases no pretérito perfeito simples	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.2. Responder a perguntas, usando a	Parcialmente adequado, com	Adequado, com algumas	Adequado, com raras inadequações

	colocação pronominal	muitas inadequações lexicais e gramaticais.	inadequações lexicais e gramaticais.	lexicais e gramaticais.
	2.3 Cartão de parabéns	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.4 Carta para um amigo, contando-lhe as férias.	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
<b>Resultado</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Assim, pode-se notar que as tarefas de produção textual são bem elaboradas e o propósito e o gênero dessas questões estão adequados, porque ela cumpre o que é solicitado.



**Figura 11: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna MAI durante o curso**

### 5.1.5 Avaliações da aluna Mat

A aluna Mat, na atividade sobre a motivação (*vide anexo*, p. 219), diz que deseja estudar português para poder viajar para os países lusófonos. Ela quer também estudar a imprensa, as novelas. É interessante destacar que essa aluna destaca no seu texto de motivação que quer estudar essa língua para se comunicar.

Na atividade de produção textual sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (*vide anexo*, p. 220), Mat consegue cumprir o propósito e o gênero da tarefa, visto que aborda sobre os direitos humanos e escreve um texto opinativo. Ocorrem algumas inadequações gramaticais e lexicais.



<b>Quadro 70 - Aluna: Mat - Tarefa - <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i></b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto opinativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão dos direitos humanos	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão da liberdade a partir do que foi apresentado no texto.</li> <li>• Exemplificar a questão dos direitos humanos.</li> </ul>	Parcialmente adequado - apresenta poucos argumentos e/ou argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

### **Avaliação somativa**

Na avaliação somativa (*vide anexo*, p. 222), Mat consegue compreender bem o texto, visto que a maioria das suas respostas das questões de interpretação de texto está adequada. Porém, ocorrem algumas inadequações. Na questão “O que pensa Natasha de Portugal?”, ela responde: “Natasha gosta do país que a acolhe para a solidão que encontrou, para o seu respeito dos imigrantes. Penso que seja um país bonito e contra a alegria de ficar nove meses do ano com sol”. Quando Mat diz que “gosta do país que a acolhe para a solidão”, há uma inadequação, porque, segundo o texto, os portugueses a acolhem da solidão.

Quanto à questão dos verbos no imperativo dessa avaliação, ela faz de modo adequado a transformação de formal para informal. Só há uma inadequação ao colocar o imperativo do verbo por. Ela coloca *punha*, em lugar de *ponha*.

No que diz respeito à questão de transformação do texto na terceira pessoa para a primeira pessoa, ela faz essa questão sem nenhuma inadequação gramatical. Na questão de formação de frases, não ocorrem muitas inadequações. Na questão do uso do pronome

oblíquo, também não há erros com relação ao pronome oblíquo e ao verbo no tempo e no modo. Além disso, a colocação pronominal dessa questão está adequada.

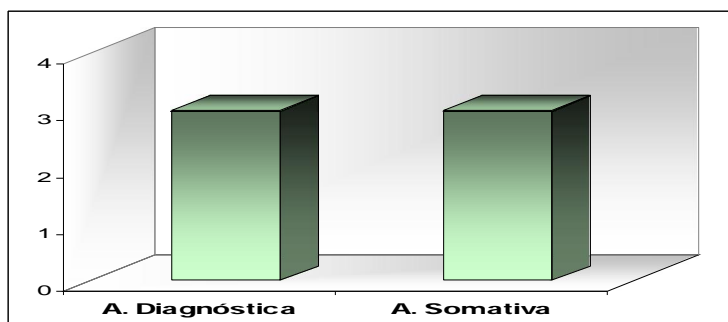
Na questão da produção de um cartão de parabéns, ela cumpre o propósito e gênero da tarefa, uma vez que escreve uma carta dando as felicitações de aniversário ao seu amigo. Ocorrem algumas inadequações gramaticais e lexicais. Na questão que solicita a produção de uma carta para um amigo, contando-lhe o que fez nas férias, o gênero e o objetivo estão adequados, porque escreve a estrutura do texto de uma carta. Acontecem poucas inadequações gramaticais e lexicais.

Dessa maneira, pode-se verificar que as duas questões de produção textual são bem cumpridas. O propósito e o gênero dessas duas tarefas estão adequados, porque ela cumpre tudo que é solicitado.

<b>Quadro 71 - Aluna: Mat - Avaliação Somativa</b>				
Avaliação	Questões da avaliação	1	2	3
I – Interpretação do texto: Receita de Mussaca	I.1.1. Quem é Natasha?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.2 Porque ela veio para Portugal?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.3 O que foi a Natasha fazer ao colégio s. João de Brito?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.4 Qual é o Projecto “Bem-Vindos à Nossa Terra”?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.5 Como decorreu o espetáculo?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.

	I.1.6 O pensa Natasha de Portugal?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.7 Qual é a sua opinião a cerca deste tipo de iniciativas e dos temas escolhidos?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.2. A receita com tratamento formal	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.3. Apresentação da Natasha na primeira pessoa.	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
II – Aspectos gramaticais e produção escrita.	2.1. Frases no pretérito perfeito simples	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.2. Responder a perguntas, usando a colocação pronominal	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.3 Cartão de parabéns	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.4 Carta para um amigo, contando-lhe as férias.	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
Resultado		1	2	3

Dessa maneira, pode-se verificar que as tarefas desenvolvidas por Mat são bem cumpridas. O propósito e o gênero dessas tarefas estão adequados, porque ela cumpre tudo que é solicitado. Os textos estão bem desenvolvidos e bem argumentados.



**Figura 12: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna MAT durante o curso**

### 5.1.6 Avaliações da aluna Joh

A aluna Joh, na atividade sobre a motivação para estudar português (*vide anexo*, p. 230), coloca que seria interessante ver filmes ou documentos de áudio. Ela diz que gostaria de falar mais e compreender bem. Menciona que é interessante descobrir uma nova língua. Ela diz também que gostaria de aprender sobre as comidas portuguesas. É interessante destacar que a aluna comenta que gostaria de aprender mais a falar e a compreender em português. Ela não menciona aspectos gramaticais e enfatiza as habilidades da língua.

Na atividade de produção textual a partir do texto *Declaração universal dos direitos humanos* (*vide anexo*, p. 237), Joh desenvolve o seu texto muito bem, visto que ela coloca bons argumentos. Consegue fazer um texto claro e coerente. Cumpre com o propósito solicitado, visto que aborda o tema sobre os direitos humanos. O gênero está adequado, já que escreve um texto opinativo. Nesse texto, há uma inadequação algumas inadequações gramaticais e lexicais. Existem algumas estruturas complexas nesse texto, todavia ainda não há as estruturas complexas com verbos no subjuntivo.

<b>Quadro 72 - Aluna: Joh - Tarefa - <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i></b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto opinativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão dos direitos humanos	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b>	Parcialmente adequado	Parcialmente adequado:	Adequado: texto bem

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão da liberdade a partir do que foi apresentado no texto.</li> <li>• Exemplificar a questão dos direitos humanos.</li> </ul>	- apresenta poucos argumentos e/ou argumentos equivocados.	texto desenvolvido com informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	1	2	3

Nas questões de interpretação de texto da avaliação somativa (*vide anexo 231*), Joh consegue compreender bem o texto, uma vez que a maioria das suas respostas está adequada. Quanto à questão dos verbos no imperativo, ela faz de modo parcialmente adequado a transformação de tratamento formal para informal, porque ela coloca um pronome oblíquo após a forma do imperativo: “Pegue-se numa cebola”. No que diz respeito à questão de transformação do texto na terceira pessoa para a primeira pessoa, ela realiza essa questão com poucas inadequações gramaticais. Ela não se atrapalha ao colocar os verbos na primeira pessoa do singular, mas se confunde na questão do tempo do verbo: “Eu *fuí* natural de Sarajevo na Bósnia, *fuí* filha de pais sérvios”. Na questão de formação de frases, não há muitas inadequações. Na questão do uso do pronome oblíquo, ocorrem inadequações com relação à colocação desse pronome.

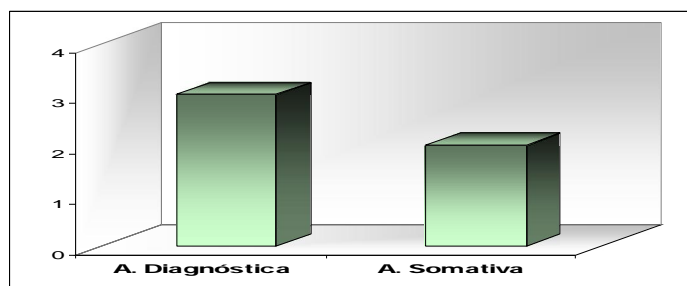
Na questão da produção de um cartão de parabéns, ela O gênero e o propósito estão adequados, porque ela escreve a carta para um amigo, dando-lhe as felicitações de aniversário. O texto está bem desenvolvido, mas, existem algumas inadequações gramaticais e lexicais. Na questão que solicita a produção de uma carta para um amigo, contando-lhe o que fez nas férias, o gênero e o propósito estão adequados, porque a aluna escreve uma carta para um amigo e conta-lhe o que fez nas férias. O texto está bem desenvolvido, mas ocorrem algumas inadequações gramaticais e lexicais, que prejudicam, um pouco, a clareza do texto.

**Quadro 73 - Aluna: Joh - Avaliação Somativa**

Avaliação	Questões da avaliação	1	2	3
<b>I – Interpretação do texto: Receita de Mussaca</b>	I.1.1. Quem é Natasha?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.2 Porque ela veio para Portugal?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.3 O que foi a Natasha fazer ao colégio s. João de Brito?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.4 Qual é o Projecto “Bem-Vindos à Nossa Terra”?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.5 Como decorreu o espetáculo?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.6 O pensa Natasha de Portugal?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.1.7 Qual é a sua opinião a cerca deste tipo de iniciativas e dos temas escolhidos?	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.2. A receita com tratamento formal	Parcialmente adequado - apresenta argumentos equivocados.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
	I.3. Apresentação da Natasha na	Parcialmente adequado - apresenta argumentos	Parcialmente adequado: texto	Adequado: texto bem desenvolvido

	primeira pessoa.	equivocados.	desenvolvido com eventuais informações fora do tema.	com todas as informações pertinentes.
<b>II - Aspectos gramaticais e produção escrita.</b>	2.1. Frases no pretérito perfeito simples	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.2. Responder a perguntas, usando a colocação pronominal	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.3 Cartão de parabéns	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
	2.4 Carta para um amigo, contando-lhe as férias.	Parcialmente adequado, com muitas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com algumas inadequações lexicais e gramaticais.	Adequado, com raras inadequações lexicais e gramaticais.
<b>Resultado</b>		1	2	3

Pode-se perceber, então, que as tarefas de produção textual de Joh são bem construídas e o propósito dessas questões está adequado, porque a aluna cumpre o que foi solicitado.

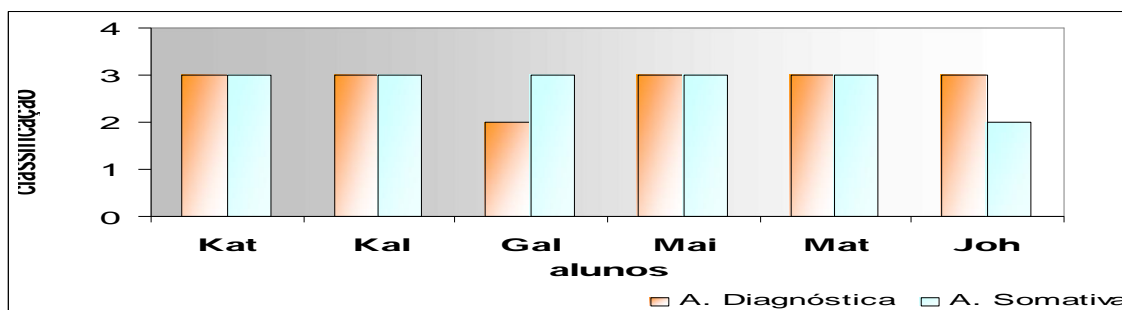


**Figura 13: Desenvolvimento da aprendizagem da aluna JOH durante o curso**

## 5.2 GRÁFICOS DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO G2/LE

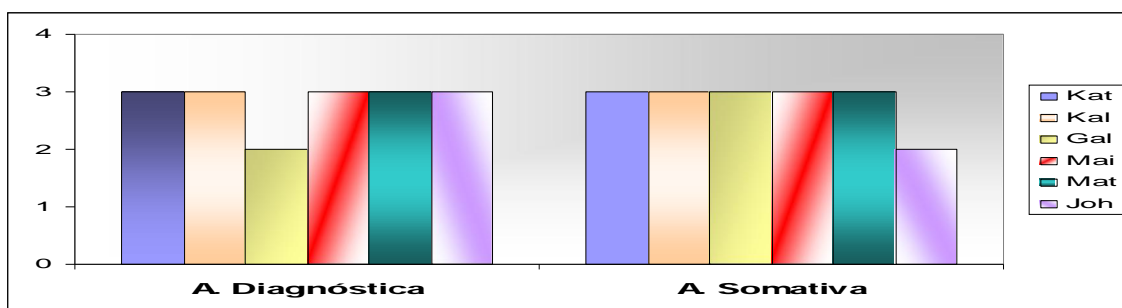
Os gráficos, a seguir, mostram o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno durante o curso. Houve uma melhora do aluno do momento que ele fez a avaliação diagnóstica até chegar à avaliação final. No gráfico, considera-se o desempenho 3, como ótimo; o desempenho 2, como bom; e o desempenho 1 como ruim. Para os alunos da França, nota-se que

todos seguiram com o mesmo nível. Eles apresentaram aproximadamente 100% de aproveitamento do curso, exceto o aluno Joh, que na avaliação diagnóstica foi classificado como adequado (ótimo desempenho) e na avaliação somativa teve seu desempenho reduzido para parcialmente adequado (bom). A partir deste gráfico acredito, pode-se dizer que 83,3% dos alunos tiveram um ótimo desempenho no curso.



**Figura 14: Desenvolvimento da aprendizagem dos alunos - G2/LE por aluno**

A partir do gráfico da figura 15, pode-se notar que a maior parte da turma apresentou um ótimo desempenho. Apenas 1 aluno teve uma queda no seu processo de aprendizagem. Para os alunos da França, a partir gráfico, é possível avaliar o desenvolvimento deles, e observar que praticamente todos os alunos evoluíram a sua aprendizagem ou mantiveram o nível inicial. Apenas 1 aluno teve uma queda no seu desempenho.



**Figura 15: Desenvolvimento da aprendizagem dos alunos - G2/LE por tarefa**

Com base nesse dado, comprova-se a importância das tarefas da avaliação formativa desenvolvida no G1/L2, uma vez que o professor pode acompanhar o progresso da aprendizagem do seu aluno.



### 5.3 QUESTIONÁRIOS DOS APRENDIZES DO G2/LE

No final do curso de português do G2/LE, todos os alunos respondem a um questionário, a fim da pesquisadora conhecer um pouco mais a opinião deles sobre avaliação, ensino e aprendizagem. Os questionários dos alunos estão no anexo da tese.

<b>Quadro 74 - Dados dos alunos do G2/LE</b>					
Nome	Idade	Sexo	Graduação	Língua materna	idiomas
KAT	20	F	Incompleta	Francês	Francês e espanhol
KAL	21	F	Incompleta	Francês e espanhol	Francês, espanhol e português.
GAL	21	F	Incompleta	Francês	Francês, espanhol, português e inglês.
MAI	19	F	Incompleta	Francês	Francês, espanhol, português e inglês.
MAT	20	F	Incompleta	Francês	Francês e espanhol.
JOH	20	F	Incompleta	Francês	Português, inglês e espanhol.

<b>Quadro 75 – Qual foi a sua opinião sobre a prova escrita aplicada a você?</b>	
KAT	<i>Na prova podemos mostrar todo o que aprendimos há o princípio do ano. Então gosto desse tipo de prova.</i>
KAL	<i>A prova escrita é uma boa coisa para poder avaliar-nós.</i>
GAL	<i>Foi interessante.</i>
MAI	<i>Foi muito variada, por isso se qualquer coisa é difícil para o estudante é possível para ter uma boa nota.</i>
MAT	<i>Muito interessante porque podemos expressar-nos e no mesmo tempo experimentar as coisas que aprendemos.</i>
JOH	<i>Os assuntos foi muito interessante.</i>

<b>Quadro 76 – Qual foi a sua opinião sobre a produção de texto realizada por você durante o curso?</b>	
KAT	<i>Francamente, não gosto sempre dos temas por exemplo, contar o seu último aniversário porque não festejei o meu aniversário há 3 anos.</i>
KAL	<i>Acho que foram textos muito interessantes sobre todo país saber mais sobre a cultura português.</i>
GAL	<i>Não foi suficiente para melhorar o meu conhecimento da língua e da gramática.</i>
MAI	<i>Os temas não são todavia muito interessante, por isso não é todavia fácil de ter argumentos interessantes.</i>
MAT	<i>Interessante, permite-nos evoluir.</i>
JOH	<i>Acho que falo muito da minha vida, foi interessante escrever textos. Também permite melhorar minha compreensão e produção escrita.</i>

<b>Quadro 77 – O que você classificaria como maior dificuldade enfrentada por você na aprendizagem do português?</b>	
KAT	<i>A pronúncia das palavras e dos sons que não existem com francês.</i>
KAL	<i>Alguns problemas de gramática e sobre todo o vocabulário (que não tenho)</i>
GAL	<i>Como o português é similar do espanhol as vezes é difícil escrever correctamente. Dou ainda erros.</i>
MAI	<i>Estudou espanhol antes de estudar português, por isso é difícil de não mezclar as duas línguas.</i>
MAT	<i>Para mim a maior dificuldade é as preposições e também algumas problemas de gramática.</i>
JOH	<i>É a gramática e o vocabulário. Foi difícil dizer o que acho com as palavras.</i>

<b>Quadro 78 – O que você faz para tentar superar essa dificuldade?</b>	
---	--

KAT	<i>Nada porque tenho muito medo de falar em Português compreendo o que a gente diz mas não posso falar.</i>
KAL	<i>Ler em português, ver filmes em português ou brasileiro.</i>
GAL	<i>Estudo 5 horas por semana para melhorar o vocabulário e a compreensão.</i>
MAI	<i>Intento aprender mais vocabulário e pensar em português.</i>
MAT	<i>Fazer exercícios para experimentar e conseguir.</i>
JOH	<i>Trabalho muito, também reviso os exames.</i>

### **Quadro 79 – Há quanto tempo você estuda português?**

KAT	<i>Desde o ano passado só estudava Português em vês em vey é o primeiro ano.</i>
KAL	<i>Estudo português desde o ano passado.</i>
GAL	<i>Há dois anos.</i>
MAI	<i>Só dois anos.</i>
MAT	<i>Faz 2 anos, desde este ano estudo o português do Brasil.</i>
JOH	<i>Há dois anos que estudo português.</i>

### **Quadro 80 – Que tipo de atividade você tem feito para melhorar a sua compreensão e produção escrita?**

KAT	<i>Para a compreensão e pronúncia eu gosto da música.</i>
KAL	<i>Fazer exercícios, ler muito, falar com os companheiros.</i>
GAL	<i>Vi filmes no português lá, fleti com os amigos, ouvi música.</i>
MAI	<i>Responder perguntas e escrever pequenos textos.</i>
MAT	<i>Exercícios, diálogos.</i>
JOH	<i>Vi filmes no português, também falei com os portugueses, lei...</i>

### **Quadro 81 – Faça uma auto-avaliação do conhecimento de português adquirido por você durante o curso. O que você melhorou?**

KAT	<i>Eu melhorou tudo porque o ano passado o estudava só 2 horas por semana.</i>
KAL	<i>Todo. Sobre todo a compreensão de acento português.</i>
GAL	<i>Melhorou a compreensão.</i>
MAI	<i>Tenho a impressão que aprendo a língua portuguesa mais rapidamente que a língua espanhola. Mas faço ainda muitos erros! Mas com só dois anos de cursos, penso que não é mau.</i>
MAT	<i>Sim, melhorou mas tenho dificuldades que deivo melhorar. Tenho confiança com os anos.</i>
JOH	<i>Acho que pode entender os portugueses mas tenho dificuldade a escrever as frases.</i>

No curso do G2/LE, alunos disseram que a prova escrita foi interessante, porque puderam expressar o que aprenderam. Acharam que as atividades de produção escrita foram relevantes por abordar a cultura da língua portuguesa. Sobre essa atividade de produção escrita, uma aluna disse que não gostava de fazer atividades como contar como foi o seu último aniversário e outra disse que não foi suficiente para melhorar o seu conhecimento da língua e da gramática.

Os alunos consideraram que, de maneira geral, a maior dificuldade na aprendizagem do português é a gramática. Para superar essa dificuldade, muitos disseram que estudam muito e fazem muitos exercícios, que, provavelmente, devem ser atividades gramaticais. Para

melhorar a compreensão e a produção escrita, os alunos disseram que lêem muito, escrevem pequenos textos, fazem exercícios e diálogos. Na auto-avaliação, eles disseram que melhoraram o conhecimento que têm da língua portuguesa, mas que ainda há o que melhorar ainda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possui como objetivo identificar o tipo de avaliação que conduz ao melhor desempenho do aprendiz, tomando por base as habilidades de produção escrita e as avaliações realizadas no contexto em que os aprendizes têm o português como L2 e como LE.

A avaliação é instrumento que possibilita ao professor analisar, criticamente, sua prática educativa. Apresenta ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços e dificuldades. Acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem e ocorre em um contexto em que se permite ao aluno a reflexão sobre os conhecimentos construídos.

A pesquisa aqui apresentada situa-se no paradigma da metodologia qualitativa, baseada na interpretação dos textos recolhidos dos alunos tomados como sujeitos na investigação. Com a pesquisa qualitativa, provinda do conceito idealista-subjetivista do conhecimento, observa-se a visão holística da aprendizagem dos estudantes, destacando-se não só todos os elementos de uma situação de interação, bem como interferências recíprocas por eles exercidas. Busca-se, também, dar preferência às definições da qualidade dos aspectos da vida social, examinando-se, minuciosamente, os fatos sociais. Para apresentar os dados coletados foram construídos gráficos que ilustram a progressão no desempenho dos estudantes. Foram aplicados procedimentos estatísticos reveladores dos resultados por indivíduo, por grupo e, também, a relação entre os desempenhos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Constata-se, desse modo, que os dados quantitativos apenas complementam a análise qualitativa, que se afigura como a abordagem principal implementada. Com a abordagem quantitativa, oriunda do positivismo, obtém-se uma visão ampla dos dados desse estudo, a partir da sua mensuração. A partir desses métodos, pode-se constatar a importância das diferentes formas de avaliar o aprendiz.

O G1/L2 acontece na Universidade Federal da Bahia. Neste ambiente, a doutorante é pesquisadora e professora da turma em questão. Examina-se, minuciosamente, o processo da aprendizagem da língua pelos alunos a partir de textos escritos produzidos por eles, utilizando-se, para isso, a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa. Essas tarefas acontecem de forma integrada com o processo de aprendizagem do educando, possibilitando ao professor

reconhecer se o que é ensinado é aprendido pelos alunos. Ela pode, também, fazer intervenções quando o aluno não consegue aprender o que é ministrado.

Um curso bem planejado, materiais didáticos bem elaborados, métodos e avaliação bem consistentes e bem definidos fazem com que o professor acompanhe o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Tal fato é realizado no G1/L2. Antes de fazer a avaliação somativa, a professora-pesquisadora já sabia qual seria o resultado dos seus aprendizes, por causa do acompanhamento feito no desenvolvimento das avaliações formativas. E, durante o curso, ao corrigir as avaliações diagnóstica e formativa realizadas pelos alunos, a professora-pesquisadora fez intervenções para que a aprendizagem deles ocorresse de forma plena.

O contexto de PLE ocorre na Faculdade de Letras da Universidade de Poitiers na França. Tal grupo é chamado de G2/LE. Nesse ambiente, há apenas a observação dos fatos, uma vez que a autora deste estudo não é a professora. Analisa-se o processo da aprendizagem da língua pelos alunos a partir de textos escritos produzidos por eles.

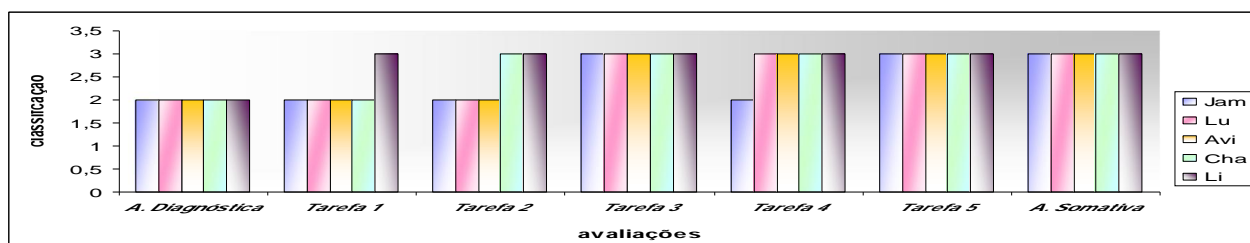
Para a investigação, apresentam-se os seguintes questionamentos:

1. No que tange à produção escrita, o desenvolvimento da avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem produz melhores resultados que a avaliação somativa?
2. Que categorias analíticas precisam ser definidas para a avaliação das habilidades de produção escrita?

Para responder aos questionamentos da pesquisa, comparam-se os dados da aprendizagem dos alunos de PL2 (G1/L2) e PLE (G2/LE). Todas essas duas turmas apresentam o nível intermediário da língua portuguesa, porque esse nível de proficiência já possibilita a realização de produções escritas mais consistentes, o que possibilitaria à pesquisadora analisar os textos dos alunos com maior profundidade.

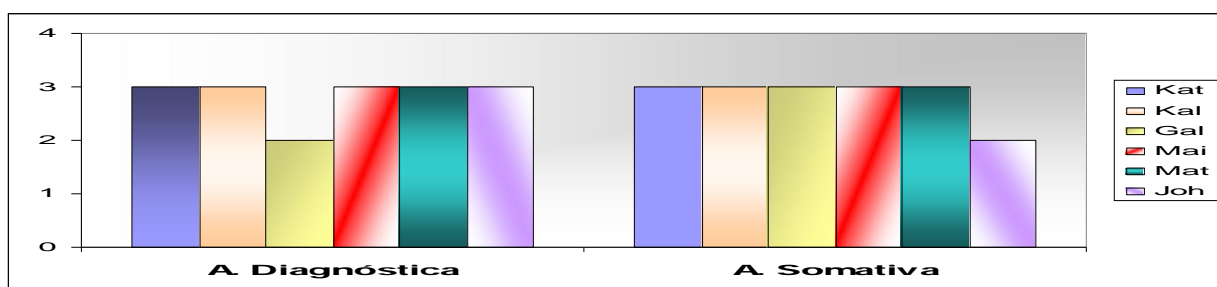
Conforme o que é sugerido por Erickson (1977), fez-se nessa pesquisa, uma análise qualitativa e quantitativa da produção escrita. Na análise qualitativa, foram interpretadas as respostas dos alunos ao questionário a eles dirigidos e sobretudo, buscou-se interpretar o desempenho dos aprendizes durante o processo. Na análise quantitativa, apresentam-se resultados numéricos, como o percentual de alunos com boa produção escrita. Para quantificar

as tarefas, realizaram-se as tabelas apresentadas nos capítulos 5 e 6. Observem os seguintes gráficos:



**Figura 16: Desenvolvimento da aprendizagem do aluno do G1/L2**

No gráfico 12 (atividades de produção escrita dos aprendizes do G1/L2), nota-se que todos os 5 alunos apresentam o nível bom (2) na avaliação diagnóstica. Na Tarefa 1, apenas a aluna Li apresenta o nível ótimo (3). Na tarefa 2, Cha evolui para o nível 3, Li permanece no nível 3, Jam, Lu e Avi se mantêm no nível 2. Na Tarefa 3, pode-se notar o desenvolvimento integral da turma, uma vez que todos apresentam o nível 3 dessa atividade. Na tarefa 4, só Jam ficou o nível 2 e todos os outros se mantêm no nível 3. Na tarefa 5 e na avaliação somativa, todos os aprendizes apresentam um bom rendimento nessas atividades. Essa tabela pode comprovar a importância da avaliação formativa no decorrer do curso de língua estrangeira. A avaliação formativa permite o diálogo entre alunos e sobretudo entre estes e o professor, favorecendo, assim, a aprendizagem construída coletivamente.



**Figura 17: Desenvolvimento da aprendizagem do aluno do G2/LE**

Nesse gráfico das atividades de produção escrita dos aprendizes do G2/LE, nota-se que na avaliação diagnóstica, a maioria dos alunos apresenta o nível ótimo (3) da produção escrita. Apenas a aluna Gal tem o nível bom (2). A avaliação somativa da aluna Gal mostra que ela apresenta bom rendimento nessa atividade, visto que obtém o nível 2 na avaliação diagnóstica e mostra nível 3 na avaliação somativa. Porém, a aluna Joh ficou com o nível 2 da

somativa e nível 3 na avaliação diagnóstica. Das 6 alunas dessa turma, 5 apresentam nível 3 e a aluna Joh ficou com o nível 2.

A partir da análise desses gráficos, serão respondidos os questionamentos dessa pesquisa. A questão 1 pergunta, no que se refere à produção escrita, se o desenvolvimento da avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem produz melhores resultados que a avaliação somativa.

Para responder a **questão 1**, observa-se que:

- ✚ No gráfico das tarefas dos alunos do G1/L2, a avaliação formativa contribuiu para a aprendizagem de todos os estudantes, visto que todos obtêm nível 2 na avaliação diagnóstica e nível 3 na avaliação somativa. Todos os alunos aprimoram bastante a sua produção escrita ao fazer as avaliações formativas aplicadas nesse curso.
- ✚ No gráfico das atividades das alunas da Universidade Poitiers da França, nota-se que as alunas apresentam um bom desempenho da avaliação diagnóstica, visto que 5 alunas obtêm o nível 3 e apenas 1 apresenta o nível 2. Na avaliação formativa, só 1 aluna tem o nível 2 e todas as outras conseguem o nível 3. Essa última afirmação mostra que se a avaliação formativa tivesse sido desenvolvida durante o curso, essa estudante poderia ter apresentado o rendimento melhor e as demais poderiam alcançar a um nível mais alto de desempenho.

A questão 2 visa saber que categorias analíticas precisam ser definidas para a avaliação das habilidades de produção escrita. Embora, no contexto do G2/LE não tenha sido realizada a avaliação formativa, há a aplicação da avaliação formativa no contexto do G1/L2.

A **questão 2** pode ser respondida desta maneira:

- ✚ No G1/L2, foram feitas 7 avaliações: 1 tarefa de produção escrita, como a avaliação diagnóstica; 5 tarefas de produção escrita como avaliação formativa; uma avaliação somativa. A avaliação formativa contribuiu para a criação de estratégias de desenvolvimento das habilidades de produção escrita, uma vez que o professor pode intervir no processo de aprendizagem e redirecionar as práticas didático-pedagógicas. Nesse sentido, essa avaliação contribuiu para a aprendizagem da produção escrita.

- ✚ Com a leitura dos textos produzidos pelos alunos, pode-se observar o desenvolvimento da sua aprendizagem, visto que os primeiros textos apresentam estruturas sintáticas mais simples, vocabulário mais restrito. E os últimos textos apresentam estruturas, sintaticamente, mais complexas e com vocabulário mais amplo.
- ✚ No gráfico dos alunos do G1/L2, apresentado anteriormente, nota-se o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos participantes desse contexto. Os aprendizes apresentam o nível 2 (bom) na avaliação diagnóstica. Nas tarefas 1 e 2 de avaliação formativa, grande parte da turma tem o nível 2, mas nas tarefas 3, 4 e 5, a maioria dos estudantes mostra o nível 3. Consequentemente, toda a classe é bem sucedida na avaliação somativa. Ademais, deve-se ressaltar que o gráfico ilustra o progresso desses alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se evidente a funcionalidade da avaliação formativa em geral e em particular, quando aplicada ao ensino de língua estrangeira. No G1/L2, os aprendizes começam sua preparação para autodirecionar seu aprendizado da escrita. Durante esse processo, percebe-se que os estudantes vão construindo outra experiência de avaliar e de serem avaliados. Mesmo os aprendizes de PL2, acostumados a métodos tradicionais de avaliação de texto escrito com foco na competência linguística, tornam-se capazes de direcionar seu texto às competências sociolinguística/sociocultural e discursiva.
- ✚ No G2/LE, o contexto em que o português é língua estrangeira, a pesquisadora participa somente como observadora desse processo. Com esse grupo, não foram explicitados os objetivos da pesquisa para a professora regente. Essa professora aplica apenas a avaliação somativa e a pesquisadora sugere a avaliação diagnóstica. Como não há acompanhamento da aprendizagem dos alunos durante o curso, não se pode observar se a avaliação integrada com o processo de ensino e aprendizagem acarreta melhorias no desempenho dos alunos. Isto posto, a análise dos dados indica que não houve progresso no desempenho dos estudantes quando se comparam os resultados da avaliação diagnóstica aos da avaliação somativa (vide figura 18).

Nas tarefas de avaliação da produção escrita desenvolvida no G1/L2, não há preocupação em eliminar erros dos textos produzidos pelos alunos por causa de métodos



tradicionais que enfatizam a eliminação dos erros. Esse fato não acontece, porque o erro é um elemento que contribui com a aprendizagem do educando e é útil para o professor ajudar o aluno a aprender a língua alvo e para evidenciar para o professor o desenvolvimento da aprendizagem. Quando o erro desaparece, mostra que o aluno já aprendeu a língua.

Moita Lopes (1996) afirma que muitos professores de uma L2 mencionam que a língua de seus alunos apresentam muitos erros. Muitos deles enfatizam a eliminação dos erros por causa dos métodos tradicionais. Mas, outros professores, sob a orientação de linguistas aplicados, consideram os erros como elementos próprios do sistema de uma Interlíngua, que é a língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua-alvo. Assim, pode-se considerar que esta é a língua do aprendiz. Tal concepção pode apresentar o processo de aprendizagem dos alunos, evidenciar o que ele já aprendeu e o que ainda falta aprender.

A observação das aulas pode revelar que a língua no G2/LE não é trabalhada em situações concretas de uso. Não há interculturalidade e visava-se a uma competência gramatical em vez de se buscar uma competência comunicativa. Embora a pesquisadora tivesse percebido essas lacunas no processo de ensino e aprendizagem de português LE, não foi possível interferir no processo, pois, nesse contexto, a pesquisa se desenvolveu de modo positivista, separando o lugar do pesquisador, do objeto e do observador.

A evidenciação do progresso da aprendizagem dos alunos do G1/L2 (vide figura 17) indica a relevância da metodologia qualitativa manifestada através do diálogo construído entre a professora pesquisadora e seus estudantes além da intervenção da pesquisadora sempre que necessário. Na avaliação qualitativa, que se está analisando nessa tese, fica demonstrada a necessidade de se trabalhar com objetivos e parâmetros que permitam julgar o desempenho dos alunos de uma maneira mais objetiva.

Dessa forma, elaboram-se tabelas para avaliar a produção escrita dos alunos envolvidos na pesquisa. Apresentam como itens avaliados o cumprimento do gênero, do objetivo e das informações solicitadas. Além desses aspectos, ressaltam-se a adequação gramatical e lexical. Para isso, fez-se uma reflexão cuidadosa sobre as habilidades da produção escrita que deveriam funcionar como categorias analíticas para o julgamento do desempenho dos alunos. Assim, um bom texto tem que apresentar esses tópicos e ser claro, coeso e coerente.

Souza (2009), na disciplina LET B15 do ILUFBA – A avaliação de proficiência em português para estrangeiros, realizou um trabalho para a definição de categorias analíticas voltadas para a compreensão e produção de textos escritos de sujeitos não-falantes de português. Nesse estudo, a autora destaca que é interessante deixar claro que a definição de categorias analíticas não é frequente no âmbito do ensino de português para estrangeiros, ressaltando sua relevância para que o processo avaliativo, no que tange à produção escrita, ocorra de modo claro e objetivo.

No ensino e aprendizagem de línguas, muitos professores enfatizam os aspectos gramaticais da língua-alvo, destacam, consideravelmente, a competência linguística. Eles dão pouca ênfase ao uso da língua como ferramenta de comunicação interpessoal.

Nesse trabalho, evidenciam-se as práticas do ensino e aprendizagem de português L2/LE e apresentam-se os métodos e abordagens de ensino de línguas. Mostram-se, também, as modalidades de avaliação realizadas no ensino de português L2/LE. Assim, os resultados dessa pesquisa expõem a importância da relação entre a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem.

É preciso trabalhar todas as competências no ensino e aprendizagem, para que não se use apenas a competência linguística nas aulas de português L2/LE. Faz-se necessário que a avaliação seja tratada como um processo, para que ela atinja a sua verdadeira dimensão educativa. É relevante que o educador faça com que o aluno seja parte integrante do processo avaliativo e, além disso, é essencial que ele trabalhe as quatro habilidades de maneira articulada e harmônica para que todas elas sejam contempladas durante as aulas.

Ao desenvolver a avaliação formativa no curso ministrado, o professor consegue ver o que o seu aluno já aprendeu. Assim, a avaliação da produção escrita na aprendizagem de PL2/LE sofrerá transformações importantes.

## REFERÊNCIAS

- ABRECHT, Roland. **L'évaluation formative**: une analyse critique. Paris, Bruxelles: Département De Boeck Université, 1991.
- ALDERSON, J. C. & WALL, D. Does washback exist? In: **Applied Linguistics**. v. 14 (2). p. 115-129.
- ALLAL, L. Cours: **Evaluation pédagogique, regulation des processus de formation**. Fascicule I, Université de Genève, Centrale des photocopiés, 1982.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: \_\_\_\_\_. **Parâmetros atuais para o ensino de português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.
- AMIGUES, J. F. **Tout ce que vous voulez savoir sur l'évaluation formative et que vous n'osez pas demander**. Collège, n. 2, mars, Aix/Marseille, 1984.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- AVELAR, Silvana Lúcia Teixeira de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. Dissertação de Mestrado: Campinas, 2001.
- BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M. J (org). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- BLACK, P; WILLIAM, D. **Assessment and Classroom Learning** Lomdon: Ging'College, School of Education, 1997).
- BLOOM, B. S. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução: Lílian Rochlitz Quintão, Maria Cristina Fioratti Florez, Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M.(Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

CANTONET, T. Evolución histórica de la enseñanza de las lenguas extranjeras. In: \_\_\_\_\_. **Las lengua extranjeras en la enseñanza lengua y cultura**. Anais do IV Encontro, Montevidéo, 1995.

CARDINET, J., ALLAL, L., PERRENOUD, Ph. **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**. Berne: Peter Lang, 1979.

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Rocca, 1988.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar, 1971.

CORACINI, Maria José R. Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: \_\_\_\_\_. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COREY, S. M. Action research to improve school practice. Nova York, Columbia University Press, 1953. In: CORACINI, M. J. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORNAIRE, C.; RAYMOND, P. M. **La production écrite**. Paris, CLE International, 1999.

CORREIO DE SERGIPE. **Vixe Maria! Deus e o Diabo na Bahia!**

Data: 19/06/2005. <http://www.correiodesergipe.com/lernoticia.php?noticia=6521> 14.07.2009.  
09:28

COURA SOBRINHO, Jerônimo, SILVA, Sérgio Raimundo Elias da. Considerações básicas sobre a pesquisa em sala de aula. In: **Revista Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte. v. 7. jan./jun., 1998.

CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília. O certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

ERICKSON, Frederick. **Some Approaches to inquiry in school-community ethnography**. Source: *Antropology & Education*, (may, 1977), p. 58-69. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3216407>. Acesso em: 04/06/2008, 17:55.

FANTINI, A. E. A. Central Concern: Developing Intercultural Competence. Adaptado em parte do Report by the “**Intercultural Communicative Competence Task Force**”, World Learning, Brattleboro, 1994. Revisado em 2000. Disponível em: <http://www.site.edu/publications/docs/competence.pdf>. Acesso em: 01/06/2005.

FERREIRA, Itacira Araújo. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da (Org.). **Português: língua estrangeira e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ORDAN, A. **Apprendre!** Paris: Editions Belin, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M.(Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

\_\_\_\_\_. **On communicative competence**. In: DURANTI, Alessandro (Ed.). *Linguistic anthropology: A reader*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2001.

JÚDICE, Norimar. Avaliação: um instrumento de diálogo. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Português/ língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto, 2000.

KRASHEN, S. D. Writing: Research. **Theory and Application**. Cambridge: Pergamon, 1984.

LANDSHEERE, G. de. **Evaluation continue et examens; précis de docimologie**. Bruxelles-Paris, Labor / Nathan, 1980.

\_\_\_\_\_. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. New York, Oxford University Press, 1988.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDERSEN, Paulino. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LIMA, Ronaldo Amorim. **Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português como segunda língua**. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2002a.

\_\_\_\_\_. Avaliação no processo de aquisição da escrita em Português como segunda língua. In: JUDICE, Norimar (Org.) **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LURRUY, Martine Marquilló. **L'interprétation de l'erreur**. Paris : CLE International, 2003.

MACEDO, Lino de. **Assim não dá! Só corrigir erro e não avançar**. Revista Nova Escola: Junho/ Julho 2008.

MEJÍA, Maria Noemi Alfaro. A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO. José Carlos Paes (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MORAN, Patrick, **Teaching culture**: perspectives in practice. Massachusets: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. Tese de doutorado: Salvador, 2007.

Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender: Língua Estrangeira. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, p.61-64. Edição Especial, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage vers un élargissement du champ conceptuel**. [http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_11.html](http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html). 30.07.07.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETIT JEAN, B. **Formes et fonction des différents types d'évaluation**. In Pratiques L'évaluation, n. 44, 1984.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PINTO, Denise de Souza Silva. A pesquisa etnográfica e sua importância para os estudos de aquisição de língua estrangeira. In: **Revista Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte. V. 7. jan./jun, (1998).

RIBEIRO, Raquel. O aluno colou? É hora de discutir avaliação. E regras. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, jun./jul. de 2004.

ROLIM, Ana Cláudia Oliveira. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação de Mestrado: Campinas, 1998.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **A abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. O projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_ & RODRIUES, Meirelén S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, Antônio R. M. *et alii* (Orgs.). **Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês**. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTANA, L.; SANTOS, S.S. dos. (Orgs.). **Ensino e Aprendizagem de línguas**. Ijuí: Editodra UniJuí, 2006.

SCHLATTER, Margarete (1999). CELPE-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **PCN + Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

SIDI, Walkiria. **Níveis de proficiência em leitura e escrita de falantes de espanhol no exame CELPE-Bras**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, 2002.

SILVA, K. A. da; BARTHOLOMEU, M. A. N.; CLAUS, M. M. K. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte - MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

SOUZA, Iracema Luiza de Souza. **A Cultura Brasileira no Ensino de Português para Estrangeiros**. Salvador, 2004. Texto fotocopiado.

\_\_\_\_\_. **Grades para avaliação de proficiência em Português LE e L2 – produção escrita**. Salvador, 2009. Texto fotocopiado.

SOUZA, Óscar C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, Maria Lúcia Vasconcelos (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

STERN, H. H. **Fundamental concepts in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

VAN EK, J. A; TRIM, J. L. M. Treshold 1990. **Council of Europe**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VIANA, Nelson. Pesquisa-ação e ensino\aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. **Linguística Aplicada**: múltiplos olharem. Campinas, SP: 2007.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: D. Coste et alli. **O texto, leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: **The Development of Higher Psychological Processes**. Londres, Havard U Press, 1978.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ZOGHBI, Denise Maria Oliveira. **Língua e Cultura no Ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira**. Tese de doutorado, Salvador, 2003.