



**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) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)



**A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO  
ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

**por**

**LAURA CAMILA BRAZ DE ALMEIDA**

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

**SALVADOR  
2005**



**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) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)



**A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO  
ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

**por**

**LAURA CAMILA BRAZ DE ALMEIDA**

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

Dissertação 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 Mestre em Letras.

**SALVADOR  
2005**



Dedico este trabalho  
aos meus pais, por acreditarem em mim.

## AGRADECIMENTOS

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

Às escolas e aos professores que colaboraram para a pesquisa.

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

À Fapesb, pelo apoio financeiro para a realização dessa pesquisa.

À Fundação Marivaldo Macedo, por ceder o computador para a digitação do trabalho em Rio Real.

Aos meus pais Abel e Marilane, à minha vovó Maria José, ao meu companheiro de todas as horas Cristiano, às minhas irmãs Lígia e Mabel, às minhas amigas Cristina, Messiluce, Kaline e Paula, pelo apoio em todos os momentos do meu mestrado.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Essa pesquisa toma por objeto a relação entre a teoria e a prática do professor de português como segunda língua. São enfatizadas, nessa investigação, as habilidades de compreensão e produção de textos escritos das turmas observadas com o intuito de analisar o processo de avaliação posto em prática pelos professores de PL2. A população é constituída por professores do nível intermediário e avançado de diversas escolas de Português para estrangeiros em Salvador. Para a coleta de dados, foram realizadas: a observação das aulas; a aplicação de questionários aos professores; a análise do planejamento e da prova escrita elaborados por esses professores. Dessa forma, considerando-se os pontos abordados acima, apresentam-se os seguintes questionamentos para a investigação: a) A avaliação reflete as concepções teóricas do planejamento de ensino? b) Qual o espaço que a compreensão e a produção de textos ocupam na avaliação e no planejamento? c) O trabalho voltado para a compreensão e a produção de textos está relacionado com a abordagem comunicativa? d) As atividades de produção escrita são estanques ou são articuladas com outras competências? No contexto observado, os resultados desse estudo mostram que: 1) as avaliações são, parcialmente, um reflexo do planejamento de ensino; 2) os professores já apresentam algumas influências da abordagem comunicativa nas suas aulas, mas as avaliações ainda são tradicionais, embora algumas provas já tragam algumas características de exames comunicativos; 3) a compreensão e produção de textos ainda ocupam pouco espaço nas aulas de PL2; 4) o trabalho direcionado para a compreensão e produção de textos apresenta alguns aspectos da abordagem comunicativa, uma vez que os professores sempre utilizam textos autênticos, ressaltando o conhecimento sociocultural, a linguagem em uso; 5) nessas tarefas com textos autênticos, os professores trabalham as habilidades de forma articulada, mas em outras atividades elas são trabalhadas isoladamente. Assim, uma pesquisa que define por objeto a avaliação da compreensão e produção de textos no ensino/aprendizagem de português como segunda língua reveste-se de grande relevância para o desenvolvimento dos estudos numa área ainda pouco explorada.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de PL2, avaliação da compreensão e produção de textos e lingüística aplicada.

## ABSTRACT

This research focuses on the relationship between theory and practice of the teacher of Portuguese as a second language. In this investigation, the text comprehension and production skills of the observed classes are emphasized in order to analyse the process of evaluation used by the teachers of Portuguese as a second language. The population is formed by teachers of intermediate and advanced levels in some Portuguese schools to foreigners in Salvador city. To collect data, it was done: observation of classes; application of questionnaires to the teacher; analysis of the teaching plan and the written exam elaborated by these teachers. This way, taking into consideration the aspects mentioned above, these are the questions to be investigated: a) Does the evaluation reflect the theoretical conception of the teaching plan? b) What is the space occupied by text comprehension and production in the evaluation and in the teaching plan? c) Is the work, aimed to the written comprehension and production, related to the communicative approach? d) Do written production activities have an end in itself or it is linked to other competences? In the observed context, the results of this study show that: 1) the evaluations are, partially, a reflection of the teaching plan; 2) the teachers already present some influences of the communicative approach at classes, but the evaluations are still traditional, although some exams have already had certain characteristics of communicative exams; 3) the text comprehension and production still occupy little space at Portuguese as a second language classes; 4) the work aimed to the text comprehension and production shows some aspects of the communicative approach, whereas the teachers always use authentic texts, sticking out the socialculture knowledge, the language in use; 5) in these tasks with authentic texts, the teachers work the skills in a linked way, but in other activities they are used separately. So, a research that aims the evaluation of the text comprehension and production in the teaching/learning of Portuguese as a second language has got great relevance to the development of studies in an area that is still very little explored.

**Keywords:** teaching/learning of Portuguese as a second language, evaluation of the text comprehension and production and applied linguistic.

## SUMÁRIO

<i>Lista de abreviações</i>	<b>9</b>
<i>Lista de quadros</i>	<b>10</b>
<i>Introdução</i>	<b>11</b>
<b>Capítulo I – A abordagem comunicativa e a avaliação em PL2</b>	<b>15</b>
<b>1.1 A Abordagem Comunicativa</b>	<b>15</b>
1.1.1 Foco no aprendiz	20
1.1.2 O CELPE-Bras	22
1.1.3 Abordagem de ensinar, de aprender e de avaliar	26
<b>1.2 Avaliação no processo de ensino/aprendizagem</b>	<b>31</b>
1.2.1 Modalidades da avaliação	39
1.2.1.1 Avaliação diagnóstica	39
1.2.1.2 Avaliação formativa	40
1.2.1.3 Avaliação somativa	48
1.2.2 Contexto histórico do processo de avaliar	50
1.2.3 A avaliação da L2 numa perspectiva histórica	53
<b>Capítulo II - A avaliação, a teoria e a prática dos professores de PL2</b>	<b>59</b>
<b>2.1 Metodologia</b>	<b>59</b>
2.1.1 Escolha e justificativa	59
2.1.2 Cenário da pesquisa	62
2.1.2.1 As escolas	63
2.1.2.2 Os professores	64
2.1.3 Instrumentos da pesquisa	65
<b>2.2 Questionamentos</b>	<b>66</b>
<b>2.3 Discurso e Prática dos Professores de PL2</b>	<b>67</b>
2.3.1 Questionários e as observações das aulas	67
2.3.2 Planejamento de ensino	74
2.3.3 A Avaliação	81
<b>2.4 Considerações finais</b>	<b>85</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>89</b>
<b>Anexo A – Questionários</b>	<b>93</b>
<b>Anexo B – As avaliações da compreensão e produção de textos</b> _ Erro! Marcador não definido.	



## LISTA DE ABREVIACOES

LE	Língua Estrangeira	p. 11
PLE	Português como língua estrangeira	p. 33
PL2	Português como segunda língua	p. 12
L2	Segunda língua	p. 13
L1	Língua materna	p. 12

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Funções da avaliação	p. 49
Quadro 2	Escola e professores	p. 63
Quadro 3	Descrição dos professores	p. 65

## INTRODUÇÃO

A avaliação é um processo complexo que envolve a definição de objetivos claros, a utilização de materiais de ensino ajustados às necessidades dos alunos e a preparação de instrumentos de avaliação eficazes. Para observar a avaliação, é necessário considerar também o planejamento, porque a primeira reflete as diretrizes que estão no segundo.

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. Esse autor 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.

Ainda sobre esse assunto, Scaramucci (1997, p.75) escreveu um texto sobre como e por que avaliar o ensino-aprendizagem de português L2. Ela destaca que 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 ensino de português L2 do estudo dessa autora foi constituída por textos sobre ensino de inglês como LE, “dada a dificuldade de se encontrar livros sobre avaliação escritos em português e muito mais ainda, que se refiram especificamente ao ensino de português LE” (SCARAMUCCI, 1997, p.76). Assim, uma pesquisa que tome por objeto a avaliação da compreensão e produção de textos no ensino/aprendizagem de português L2 reveste-se de grande relevância para o desenvolvimento dos estudos numa área ainda pouco explorada.

No presente trabalho, o aspecto investigado diz respeito às estratégias de avaliação postas em prática por professores que atuam na área de português como segunda língua. Embora a avaliação sempre fosse considerada como uma questão essencial no processo de ensino-aprendizagem, a forma como ela é elaborada gera muitos conflitos, uma vez que podem ocorrer instrumentos que não avaliem de maneira adequada o aprendiz. Comumente, ainda existem exames quantitativos, que são utilizados como um instrumento de poder e de

controle por parte do professor. Dessa maneira, a avaliação deixa de verificar a aprendizagem do educando e passa a ser um elemento de repressão.

Ao examinar alguns estudos sobre a avaliação em sala de aula, escolheu-se analisar como os pressupostos teóricos do professor influenciam as avaliações dos alunos de Português L2. 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).

De acordo com Alderson & Wall (1993, p. 115) e Scaramucci (op. cit., 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 trazer 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, op. cit., p.107).

As mudanças já estão começando a acontecer a partir do exame de proficiência de português no Brasil – o CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Segundo Cunha e Santos (1999, p.117), Schlatter (1999, p. 99) e Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 155), este exame é de base comunicativa, uma vez que a competência do candidato é verificada por meio da realização de tarefas 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, 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-aprendizagem da escrita em outras línguas anteriormente estudadas por eles.

Todavia, nota que alguns não conseguiram, 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/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.

Se essas teorias forem verdadeiras, as práticas de ensino e avaliação da escrita desenvolvidas em PL2 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 adequada a ela. Além disso, a avaliação é tratada como processo contínuo, desenvolvido em conjunto por professores e alunos, que deve 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. Nesse sentido, o ensino integrado das quatro habilidades funciona como uma diretriz para a aquisição produtiva de PL2. A avaliação da habilidade 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.

Há uma distinção, segundo Leffa (1988, p. 211) 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, por exemplo, um aluno estrangeiro aprendendo português no Brasil. Por outro lado, fala-se da língua-alvo como língua estrangeira quando o estudo se realiza numa comunidade que tem, como língua materna, outro idioma, por exemplo, o estudo de inglês, francês, espanhol no Brasil. Na investigação aqui apresentada, foram observadas as aulas de português para estrangeiros em Salvador, logo a língua-alvo funciona como a segunda língua do aprendiz.

O presente estudo tem como objeto a relação entre a teoria e a prática do professor de português L2 e como esse fator se reflete na avaliação. Rolim (1998, p. 22) expõe que “em se tratando de avaliação, o momento atual já reconhece mudanças no discurso do professor, mudanças, porém, não presentes ainda em sua prática”.

Para delimitar esse assunto, foram consideradas apenas a compreensão e produção de textos como habilidades para análise. Dessa forma, foi analisado o espaço que essas habilidades ocupam no planejamento e na avaliação realizados pelo professor. Além disso, observou-se se essas competências estão sendo abordadas, durante as aulas, de modo integrado ou de maneira desarticulada.

Assim, a pesquisa buscou analisar o processo de avaliação da compreensão e produção de textos no ensino-aprendizagem de Português L2. Com isso, pretendeu-se investigar se a avaliação reflete as concepções teóricas do planejamento de ensino. Objetivou-se, também, constatar o espaço ocupado pela compreensão e produção de textos na avaliação e no planejamento do professor. Dessa maneira, almejou-se observar se o trabalho referente à compreensão e à produção de textos estava relacionado com a abordagem comunicativa e se as atividades de produção escrita estavam relacionadas com outras habilidades.

O trabalho desenvolvido está organizado em dois capítulos. No Capítulo I, será apresentada a base teórica desse estudo, discutindo-se as abordagens comunicativas e a avaliação no ensino/aprendizagem. No Capítulo II, serão apresentados a metodologia da pesquisa, os questionamentos, a análise e discussão dos dados e as considerações finais.

## CAPÍTULO I – A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A AVALIAÇÃO EM PL2

Neste capítulo, subdividido em duas partes, busca-se construir a base teórica para esse estudo. A primeira parte discute sobre a abordagem comunicativa. Dentro desta perspectiva, serão apresentados o ensino com ênfase no aprendiz, o CELPE-Bras e, por fim, a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender do aluno. Na segunda parte, serão apresentados o conceito de avaliação, suas modalidades e uma retrospectiva histórica desse processo.

### *1.1 A ABORDAGEM COMUNICATIVA*

O ensino comunicativo está voltado para a aquisição de uma segunda língua através de atos de fala, através do uso social e interativo da língua. 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 troca de informações. Nesse âmbito, seria importante que a aprendizagem de uma nova língua ocorresse numa 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 (op. cit., p.9) da seguinte maneira:

Competência lingüística: conhecimentos lingüísticos (código);

Competência sociocultural: conhecimentos socioculturais;

Competência meta: conhecimentos metalingüísticos e metacomunicativos;

Competência estratégica: conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação;

Graus de acesso: habilidades.

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 sociolingüística, a discursiva e a estratégica.

Canale (op. cit., p.66) coloca que a competência gramatical está relacionada com domínio do código lingüístico em si, envolvendo conhecimento de vocabulário, regras de pronúncia e ortografia, formação de palavras e estrutura frasal. A competência sociolingüística refere-se à extensão com que os enunciados são produzidos e compreendidos de modo apropriado em diferentes contextos sociolingüísticos, 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.

Souza (2004, p. 11) argumenta que esses quatro componentes da competência comunicativa não são estanques. Contrariamente, estão intimamente relacionados e devem integrar, de modo sistemático, o planejamento de ensino.

Segundo Almeida Filho (op. cit., 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/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, op. cit., p. 58).

De acordo com esse autor (op. cit., 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, freqüentemente, acaba em competência formal lingüística 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 lingüística automaticamente:

Há evidências recentes na pesquisa em Lingüística 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, op. cit., p. 32).

Uma sugestão para desenvolver a competência comunicativa na sala de aula é trabalhar com textos autênticos, ou seja, textos extraídos de jornais e revistas. Com a utilização de tais textos, Almeida Filho (op. cit., p. 59) afirma que o professor poderia garantir que eles não fossem meros mostruários de vocabulário e estruturas formais. Poderia também projetar a atenção dos alunos para além dos limites da sala de aula. Além disso, os alunos teriam acesso a materiais que pudessem questionar, discordar ou compartilhar com outros posteriormente.

No entanto, os professores devem tomar cuidado com alguns aspectos. Em primeiro lugar, é preciso familiarizar-se com conceitos, vocabulário específico do texto trabalhado. Por último, não é bom repetir, em demasia, os temas nem sobrecarregar as aulas com esses textos.

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, serão realizadas mudanças que fornecerão equilíbrio nas outras dimensões. Para guiar as suas decisões na realização do ensino, pressupõe-se uma abordagem básica de ensinar 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, op. cit., p. 17).

Nesse sentido, Almeida Filho (op. cit., 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 conterà”. 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-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/aprendizagem. Antigamente, esse efeito era considerado uma conseqüência 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. Avelar (op. cit., p. 81) afirma que o professor pode mudar o conteúdo que ensina, a partir da exigência de testes externos, como o vestibular ou exames de proficiência, mas não muda a maneira como ensina.

Na sala de aula e, até mesmo, antes e depois das aulas, os professores passam a agir orientados por uma determinada abordagem. Contudo, para utilizar uma abordagem consciente, o professor precisa desenvolver uma competência aplicada. Conforme Almeida Filho (op. cit., 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-aprendizagem. Há, também, os filtros afetivos do próprio professor e dos alunos, 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 (op. cit., p.23) denominou 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 são

suficientes. A gravação em áudio ou vídeo de uma seqüência 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 (op. cit., p. 35) comenta que, nas décadas de 60 e 70, houve um grande movimento de ensino de línguas no Brasil. Nesse momento, enfatizou-se, precisamente, a busca do melhor método para ensinar idiomas a grupos de alunos em ambientes formais. Na década de 80, aconteceu um movimento contrário à importância do aprendiz em contraposição à valorização do professor e dos seus métodos. Nos anos 90, aumentou o interesse por descrever e interpretar como se ensina e aprende nas salas de aula.

Nos anos 60 e 70, predominaram não só o ensino da língua inglesa como a metodologia ortodoxa norte-americana de ensino de línguas: o estruturalismo lingüístico acoplado às bases psicológicas behavioristas de ensino audiolingual. Ouvir, repetir, substituir e ler (eventualmente escrevendo ao final do ciclo).[...] Tudo se resume numa lista de formas gramaticais que se vão exercitando ativamente em pequenas porções situacionalizadas para eventualmente um dia possibilitar alguma forma de uso autônomo pelo aluno. (ALMEIDA FILHO, op. cit., p. 47).

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.

Segundo Almeida Filho (op. cit., p. 40), ensinar uma língua estrangeira tem, atualmente, quase o mesmo significado de adotar os conteúdos e 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. Essa estrutura dos livros didáticos possui uma visão behaviorista das técnicas para a apresentação e a prática, sem ensaios para o uso autêntico na comunicação interpessoal.

Almeida Filho (op. cit., 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 relevância das mensagens contidas nos textos para a prática de língua; 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 idéias não é algo simples. O professor já formado é a peça fundamental na adoção de uma nova postura acadêmico-profissional do professor de língua. Sendo assim, ele apresenta sensibilidade para perceber o esforço de aprender dos alunos, domina menos as atividades realizadas em sala e deixa que os alunos tomem a palavra com mais freqüência.

### **1.1.1 Foco no aprendiz**

Avelar (op. cit., 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/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 lingüística 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 (op. cit., 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 os alunos cheguem a uma conclusão por si próprios.

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 (op. cit., p. 51) coloca que 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/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.

Avelar (op. cit., 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 alunos, 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.

### 1.1.2 O CELPE-Bras

Para estudar a avaliação, é necessário observar o desempenho do professor durante as suas aulas e como é realizada. O CELPE-Bras é comentado nesse estudo por ser um exemplo de exame comunicativo e pela influência que ele exerce na sala de aula.

Ele é um exame de proficiência de português do Brasil. De acordo com Schlatter (op. cit., p. 98), as motivações para a instituição desse exame foram reforçadas pelo “número crescente de intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países e uma procura maior por cursos de graduação e pós-graduação no país, para os quais a comprovação de domínio da língua portuguesa é fundamental”.

Por estar avaliando a competência do português do Brasil, Schlatter (op. cit., p. 101) considera uma avaliação eficaz aquela que acontece 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 lingüísticas 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, a avaliação comunicativa ainda está na fase inicial. Não existe, por exemplo, uma gramática de uso desenvolvida do mesmo modo que há uma de forma. 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. Dessa forma, as

pesquisas desenvolvidas até o momento parecem apresentar resultados divergentes, uma vez que:

Alguns pesquisadores acham que somente evidências empíricas trarão soluções e que se deve, nesse meio tempo, continuar elaborando exames seguindo uma abordagem mais tradicional. Entretanto, outros reconhecem, a meu ver muito oportunamente, que, enquanto essas evidências não chegam, alguma coisa tem de ser feita, dada a importância que a avaliação exerce no ensino, ou seja, o efeito retroativo [...]. Essa segunda opção consistiria em aceitar o desafio e fazer da elaboração desses exames um projeto de pesquisa. (SCARAMUCCI, 1999, p. 108).

Há diversas razões, segundo Scaramucci (2001, p. 79), para o desenvolvimento desse exame comunicativo como um projeto de pesquisa. A primeira refere-se ao fato de que 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 (op. cit., 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. A terceira é a contribuição que um projeto como esse pode oferecer para a pesquisa em avaliação e para a realização de um construto comunicativo.

A avaliação é um instrumento poderoso de transformação por ser de grande importância para o ensino/aprendizagem. O uso do efeito retroativo nesse exame seria uma forma eficaz de se implementar mudanças, em médio prazo, em lugares em que uma influência direta nem sempre seria viável.

Segundo Scaramucci (1999, p. 110; 2001, p. 80), a operacionalização de uma abordagem comunicativa, no caso do CELPE-Bras, foi 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 numa revista e escrever para o editor, posicionando-se a respeito são exemplos de tarefas.

As tarefas, em geral, exigem como reposta 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, no entanto, só à integração de mais de uma sub-habilidade. Uma análise dos pressupostos subjacentes aos materiais de avaliação de leitura, por exemplo, 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. Dessa maneira, cada item pretende avaliar uma sub-habilidade, ou seja, realizar uma análise da leitura em seus vários sub-componentes, como se procedia com aspectos da língua durante a fase estruturalista.

No entanto, esse tipo de abordagem possui vários problemas, especialmente, quando o exame é de proficiência, visto que não há necessidade em se saber se o candidato é capaz de inferir uma palavra, mas como usou o significado dessa palavra para a compreensão em geral. O que interessa é a compreensão enquanto produto e não o seu processo. Além disso, não se pode ter certeza de que a capacidade de ter um bom desempenho nesses itens se assemelha à capacidade de leitura e compreensão. Parece faltar, nesse caso, a habilidade de síntese, que está presente quando se faz uma tarefa. Ao apresentar um recorte comunicativo, ela permite a utilização de várias habilidades ao mesmo tempo.

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.

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 restringiram apenas à fase de elaboração, mas continuaram nos procedimentos de correção e no processo de validação.

Nesse exame, a correção foi baseada num guia de correção bem minucioso, que incluía 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, foram 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, op. cit., p. 21).

Scaramucci e Rodrigues (op. cit., 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 lingüística (riqueza e adequação lexical e gramatical). Dessa maneira, procurou-se descrever o que o candidato é capaz de desempenhar em cada tarefa. As autoras colocam que 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 (SCARAMUCCI e RODRIGUES, op. cit., p. 157).

Almeja-se, assim, que o exame possa ser um instrumento benéfico no sentido de fazer com que professores da área de português para estrangeiros possam ter base para reformular seu conceito de linguagem, ensino e avaliação e sua prática para que ela seja condizente com essas visões. É importante que os candidatos, ao se prepararem para o exame, possam desenvolver mais adequadamente sua capacidade de compreensão e produção oral e escrita essenciais para agirem 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.

### **1.1.3 Abordagem de ensinar, de aprender e de avaliar**

Segundo Almeida Filho (2002, p. 11), língua estrangeira possui um conceito complexo. O professor precisa, portanto, prestar atenção e refletir sobre ele no exercício da profissão. Ela pode ser definida como a língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros. O entendimento do termo se aperfeiçoa ao conceituá-lo como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se desestrangeiriza ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la.

Para esse autor (2002, p. 12), a aprendizagem formal acontece em duas modalidades. Uma que almeja o aprender consciente, repleto de regras e formalizações, característico da escola enquanto 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, o autor (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.

Dessa forma, Almeida Filho (2002, p. 13) coloca que para produzir mudanças e inovações, são insatisfatórias 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 dos professores.

A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como 'normais'. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor (ALMEIDA FILHO, 2002, P. 13).

Para aprender uma língua, assegura que os alunos recorrem às maneiras de aprender recorrentes 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.

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 experienciar a língua-alvo e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.

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, op. cit., p. 42).

Para essa autora (op. cit., p. 42), ao se descrever 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 alunos, com outros professores, com administradores da escola e com os pais dos alunos.

Rolim (op. cit., p. 42) afirma 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 os professores mais experientes. Um exemplo da cultura ocorre quando o professor adquire

atitudes apropriadas para manter a disciplina dos alunos em sala de aula. O professor novato vê um professor veterano sendo respeitado pelo grupo por ter atitudes rígidas com seus alunos. Assim, ele tenta imitá-lo, porque associa a disciplina dos alunos com 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 (op. cit., 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. Esta é subjacente, pois não ocorre com exterioridade própria, mas só indiretamente na ação dos professores. A condição da abordagem é, então, abstrata. Só são evidenciadas nas pistas da ação dos professores, 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 nos sistema de avaliação do rendimento dos alunos.

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 (op. cit., 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 que o crescimento profissional leva o professor a desenvolver uma competência aplicada. Assim, a competência aplicada é aquela que, segundo Almeida Filho, “capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência

teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém” (Almeida Filho, 2002, p. 21).

Para Avelar (op. cit., p. 40), as experiências dos professores enquanto 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 numa relação opressiva de cima para baixo. É preciso que os papéis deles sejam intercambiados numa relação interativa de comunicação de fato.

Almeida Filho (1997, p. 19) coloca 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), filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro do professor e a cultura de aprender dos alunos. Conforme esse autor (2002, p. 15), aprender uma LE, por outro lado, 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 mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE, desse modo, é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que, aos poucos, desestrangeiriza-se para quem a aprende.

Segundo Avelar (op. cit., 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 conseqüências de suas atitudes arraigadas no processo de ensino/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 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, ligadas ao ensinar e aprender LE, relacionam-se também com a avaliação e com a importância que ela exerce no processo de ensino/aprendizagem. 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. Estas experiências acabam por determinar, geralmente de modo inconsciente, os caminhos da prática docente.

Ela ressalta que, mesmo que se possa ver no discurso de muitos professores um maior reconhecimento da relevância da avaliação no ensino/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.

## ***1.2 AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM***

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. Além disso, verifica se determinados procedimentos são eficientes no processo de ensino/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/aprendizagem. Esses elementos são o domínio da aprendizagem, os efeitos da metodologia usada, as conseqüências 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), um novo posicionamento em relação à avaliação implica pensar sobre os objetivos que se busca alcançar em cada fase do percurso da aprendizagem. Nesse processo, é preciso acompanhar o método de ensino e fazer ajustamentos ou modificações durante o curso. Por último, implica analisar também os resultados obtidos no fim do percurso. Além disso, é necessário superar a visão da avaliação feita em momentos isolados e passar a considerá-la como parte efetiva do processo de ensino e 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” (Revista Nova Escola, 1999, p.64). 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 este determinado objeto possua. Quanto à *tomada de decisão*, esta 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; por outro âmbito, 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 (op.cit., 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 aconteceu. Ao se avaliar, não só coletam-se informações relacionadas ao tipo de conhecimento que o aluno construiu, como também respondem-se questões sobre por que os alunos aprenderam, o que aprenderam naquela situação de aprendizagem, como aprenderam, o que mais aprenderam e o que deixaram de aprender.

Para a formação da autonomia do aluno, é preciso que haja construção de instrumentos de auto-avaliação. Estes 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 (op. cit., p. 94), num ambiente em que sejam 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 preparavam uma proposta de atividade de redação e avaliavam 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 procedimentos empregados no processo de ensino-aprendizagem. É importante também que esta etapa do processo ensino-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 critérios utilizados, para serem eficazes, têm que ser praticáveis, confiáveis, válidos e estar em harmonia com a perspectiva de ensinar do professor.

Grande parte dos professores não via o texto do aprendiz como um percurso realizado na aquisição da língua-alvo. Analisavam apenas a quantidade de erros cometidos e consideravam como erro todo desvio da linguagem padrão. Além disso, não destacavam a adequação da escolha em função do contexto de comunicação e davam uma dimensão imprópria a questões de menor destaque, como as de ortografia.

De acordo com Júdice (op. cit., p. 57), os aprendizes que escreviam, reliam, 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-aprendizagem. Os que consideram a linguagem como um lugar da interação e o

processo de ensino-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 (op. cit., p. 58), 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 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 (op. cit., 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-aprendizagem e sobre seus progressos e suas dificuldades, constituindo ponto de partida para um diálogo construtivo. De acordo com Júdice (op. cit., p. 58), 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, num 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, op. cit., 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 (op. cit., p. 56), no processo de ensino/aprendizagem em geral, e de LE especificamente, a área de avaliação se mostra ampla e complexa. Sua relevância é

reconhecida por todos os envolvidos nesse contexto. Embora haja esse reconhecimento e contribuições excelentes de estudiosos da área, a situação se apresenta conflituosa e contraditória.

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 este 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 (1997, 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.

Por causa dessa visão que se tem da avaliação como um processo que se restringe a emitir um julgamento a partir do produto mostrado, Scaramucci (1997, p. 78) destaca que muitos professores querem ignorá-la. No entanto, não se pode agir dessa maneira, uma vez que ela é um elemento muito importante para o processo de ensino-aprendizagem, porque 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 (op. cit., 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 esta 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 (op. cit., 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/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 (op. cit., 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, assim, 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-aprendizagem foi e ainda é praticada 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.

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 aprendizado 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 nesta situação.

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. Esse autor (2003, p. 11) diz que a escola brasileira pratica exames escolares em lugar da avaliação da aprendizagem.

Luckesi (2003, p. 11) destaca que os exames escolares, através de provas, apresentam os seguintes aspectos: 1. tem por objetivo aprovar ou reprovar; 2. são pontuais, de forma que o estudante tem que responder aqui e agora; 3. são classificatórios; 4. são seletivos; 5. são estáticos; 6. são antidemocráticos; 7. dão fundamento a uma prática pedagógica autoritária.

Todavia, a avaliação da aprendizagem possui traços completamente distintos: 1. tem por objetivo diagnosticar; 2. é processual; 3. é dinâmica; 4. é inclusiva; 5. é democrática; 6. é dialógica.

Esse autor (2003, p. 47) 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.

Segundo Luckesi (2003, 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, freqüentemente, acontece nos exames. Numa declaração para uma reportagem sobre a avaliação da 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”.

## 1.2.1 Modalidades da avaliação

Para Bloom et al. (op. cit.), 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 os alunos no fim do curso de acordo com os níveis de aproveitamento.

### 1.2.1.1 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. (op. cit., 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., op. cit., p. 97).

Sant'Anna (op. cit., 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. Nesta fase, a auto-avaliação será de extrema importância. 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.

Melchior (op. cit., p. 44) coloca que essa modalidade de avaliação apresenta duas funções. A primeira, de natureza preventiva, está relacionada com a integração dos alunos numa nova seqüência 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. Uma segunda função diagnóstica é estabelecer as causas das dificuldades freqüentes em certos alunos.

Ferreira (op. cit., 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 (2002, 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.

#### 1.2.1.2 Avaliação formativa

Para a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de Português como língua estrangeira, Mejía (op. cit., p. 93) e Sant'Anna (op. cit., 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/aprendizagem em etapas posteriores de aprendizagem corretiva, possibilitando reformulações nesse processo e assegurando o alcance dos objetivos.

Sant'Anna (op. cit., 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-aprendizagem.

A 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 juízos valorativos, 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 a 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)

Melchior (op. cit., 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.

A autora (op. cit., p. 47) levanta que se esse processo for desenvolvido de forma sistemática por todos os professores; os alunos, aos poucos, começam a entender que não se estuda para obter um determinado valor, mas para aprender. À proporção em que vão fazendo as correções durante o processo, tentam perder 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 este termo é, freqüentemente, 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 (op. cit., 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 auto-avaliar-se. Esta é uma avaliação sistemática para precisar o domínio da aprendizagem.

Mejía (op. cit., 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 (op. cit., 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.

O 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, começaram a aparecer as teorias de Bloom et al (op. cit.) sobre avaliação. Eles pregavam 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, op. cit., p. 48)

Desse modo, a avaliação deveria passar a ser o instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Estabeleciam-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. (op. cit., 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. Acrescenta ainda que não se atribuem notas ou conceitos aos testes formativos. Os testes devem ser avaliados de modo a indicar se houve 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 esta considera as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos e trata erros como importantes de acordo com a ótica da construção das competências.

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, freqüentemente, 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.

Nesse contexto, Lima (2002a, p. 34) destaca que o erro pode ser uma fonte de informação muito importante para dinamizar o processo de ensino/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 auto-avaliação, co-avaliação e avaliação coletiva. Quanto 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 numa 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.

Conforme Lima (2002a, p. 32), nessa busca do conhecimento, as diferenças individuais são relevantes. As diferenças são, em primeiro lugar, contribuições para a construção do aprendizado conjunto. Direcionado para o aprendiz e para o processo, a avaliação formativa abre espaço para a gestão do erro e para a auto-avaliação.

A avaliação formativa revela como os alunos estão se modificando em seu percurso de aprendizagem e busca elementos para reorientar a organização do ensino/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. Para esse autor (2002a, p. 43), selecionar uma modalidade de avaliação formativa de textos, com espaço para *auto-avaliação*, *co-avaliação*, *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.

Em relação à *auto-avaliação*, Lima (2002a, p. 35) ressalta que, para co-atuar, verdadeiramente, com seus parceiros numa 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, auto-avaliar-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 (op. cit., p. 95) argumenta que a *auto-avaliação* 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 *auto-avaliação* 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 *auto-avaliação*. Uma modalidade é a ficha de auto-avaliação 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 (op. cit., 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. Adverte que os alunos necessitam se preparar para a *auto-avaliação*, 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 (op. cit., 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 *co-avaliação*, para Lima (2002a, p. 37), a avaliação em duplas funciona como insumo da *auto-avaliação*. 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 os alunos são participantes reais 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 dos alunos para observação e reformulação pelo grupo. Como 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.

Conforme esse autor (2002a, p. 39), o professor pode, ao avaliar um texto do aluno, notar 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, seja reentrando em seu próprio texto, seja desvendando o de um colega, seja revisitando, em grupo, a produção da turma, não estará propiciando ao aprendiz instrumentos para o seu crescimento.

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 lingüística, 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 L2 quanto aos procedimentos inerentes ao ato de produzir, reler e reescrever textos, tornando essa atividade menos difícil para ele.

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 autodirecionar 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 lingüística, foram capazes de fazer referência a planos do texto relativos às competências sociolingüística/sociocultural e discursiva.

### 1.2.1.3 Avaliação somativa

Sant'Anna (op. cit., p. 35) e Ferreira (op. cit., 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., op. cit., p. 67).

Melchior (op. cit., p. 53) diz 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. Não é a aplicação de um teste, contendo todo o conteúdo acumulado desde o início, que define a avaliação cumulativa, mas 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 visadas pela formação foram realizadas. Dessa forma, Bloom et al. (op. cit., p. 129) definem a avaliação somativa:

Escolhemos o termo “avaliação somativa” para indicar o 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 (Bloom et al., op. cit., p. 129)

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 1 – FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO (FERREIRA, op. cit., 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> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- instrumentos especificamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exame, prova ou</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teste padronizado de rendimento;</li> <li>- teste diagnóstico;</li> <li>- ficha de observação;</li> <li>- instrumento realizado pelo professor.</li> </ul>	planejados segundo os objetivos estabelecidos.	teste final.
--	---	--	--------------

Melchior (op. cit., 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. Este 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.

### 1.2.2 Contexto histórico do processo de avaliar

Segundo Luckesi (2002, p. 22; 2003, p. 16), a prática da avaliação da forma como ela ainda hoje ocorre nas escolas, através de provas e exames, origina-se na escola moderna e sistematizou-se a partir do século XVI e XVII com a cristalização da burguesia. As pedagogias jesuítica e comeniana são as sistematizadoras dessa prática de avaliação que enfatiza, especialmente, o ritual de provas e exames.

Esse pedagogo (2002, p. 22) diz que os jesuítas, no século XVI, demonstravam atenção especial com o ritual das provas e exames nas normas para a orientação dos estudos

escolásticos, cujo objetivo era a construção de uma hegemonia católica. Essas ocasiões eram marcantes, tanto pela comunicação pública dos resultados quanto pela rivalidade daí decorrente.

Do lado protestante, o bispo John Amós Comênio, na sua *Didática Magna*, persiste na educação como centro de interesse da ação do professor. Contudo, não abdica do uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Para ele, um aluno se preparará melhor para os exames finais do curso superior ao saber que esse exame para a colação de grau será muito difícil. Acrescenta, ainda, que o medo é um ótimo fator para trazer a atenção dos alunos. Dessa forma, eles aprenderão com mais facilidade, sem fadiga e com economia de tempo.

Luckesi (2003, p. 19) afirma que as duas pedagogias, embora uma seja católica e a outra protestante, refletem o “espírito da época”, isto é, possuem uma educação “disciplinada”, centrada no professor como autoridade pedagógica, nos conteúdos humanísticos clássicos. Têm como meta formar um ser humano obediente à sua religião e conformado com a vida social. Para tanto, essas pedagogias precisavam de um sistema de exames disciplinador e compulsivo. A pedagogia que emerge da confluência dessas pedagogias constitui o que, hoje, chamamos de Pedagogia Tradicional.

Esse autor (2002, p. 23) menciona que, além da pedagogia tradicional, existem os processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa, a partir da qual a pedagogia tradicional surgiu e se cristalizou, expressando o seu espírito. Desde então, a sociedade burguesa aprimorou seus mecanismos de controle. Dentre eles, destacam-se a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. Assim, um dos motivos, segundo Luckesi (2003, p. 19), para continuar a utilizar essa prática tradicional é sócio-histórico, uma vez que a sociedade ainda vive sob a égide do modelo burguês, em que o poder é centralizado e hierarquizado e a prática pedagógica o reproduz.

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. Conseqüentemente, 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. 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. 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.

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 influenciou bastante os estudos sobre avaliação. Os estudiosos que mais marcaram essa época foram 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, tais como foram 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 pontos de vista o currículo é eficiente e em que aspectos precisa ser melhorado.

Tyler (op. cit., p. 98) coloca que 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 (op. cit., p. 99), esta 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.

Tyler (op. cit., p. 100) coloca que muitas pessoas consideram a avaliação como 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, op. cit., p. 100)

Em contribuição à evolução das idéias pedagógicas, referentes à avaliação da aprendizagem, ressaltam-se, também, as teorias de Bloom et al. (op. cit.). Esse autor destaca que o propósito fundamental da avaliação, freqüentemente 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 idéias inovadoras sobre avaliação, o processo de avaliação permanece resistente a mudanças. Dentre essas idéias está o fato de Tyler incluir procedimentos avaliativos que foram além dos testes, como os questionários, fichamentos, entrevistas. Além disso, ele já considerava a avaliação como um processo, que deveria ocorrer em vários momentos do ensino/aprendizagem. E Bloom estudou os diversos tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa. Ademais, mostrou a importância da avaliação como um instrumento a contribuir para o domínio da aprendizagem.

### 1.2.3 A avaliação da L2 numa perspectiva histórica

Spolsky (1975 apud ROLIM, op. cit., p. 60) destaca três períodos do desenvolvimento da avaliação no contexto de LE: 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, era tida como um meio para se adquirir a cultura da

elite. O ensino dava ênfase à gramática, aquisição de vocabulário e leitura. As interações em sala de aula aconteciam geralmente em língua materna.

Para tanto, ressalta que o aluno deveria ser capaz de aprender regras gramaticais, conhecer vocabulário e fazer traduções de uma língua para outra. Para desempenhar sua tarefa, o professor não recebia qualquer orientação, fundamentando-se apenas em sua intuição sobre o que constituía um bom ensino/avaliação. A avaliação era considerada como uma arte, uma tarefa intuitiva que não requeria experiência especializada por parte do professor. Acreditava-se que a tarefa de avaliar era intrínseca a um bom professor.

Acrescenta que os exames de sala de aula que acompanhavam esse ensino tradicional eram 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 foi considerado como uma forma ingênua do que era ensinar/aprender/avaliar.

Segundo Scaramucci (1997, p. 80) e Rolim (op. cit., 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 (op. cit., 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. Tradução devia ser evitada. A habilidade oral é mais focalizada.

Na avaliação, esse período é conhecido como *psicométrico-estruturalista*. Os testes deveriam se opor ao formato tradicional. Desse modo, não havia traduções. Os ditados eram

associados às habilidades orais e escritas. A principal ênfase do teste estava na exatidão ou precisão lingüística: pronúncia, ortografia, gramática (principalmente formas verbais).

O termo teste de item isolado predominou neste período, refletindo o enfoque gramático-lexical do ensino/avaliação. Rolim (op. cit., p. 63) afirma que os professores elaboram testes buscando apenas aspectos lingüísticos – 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 foi 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 lingüísticas 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 lingüístico 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 lingüístico a noção de competência lingüística proposta por Chomsky (1971). Esse lingüista considera a competência lingüística como o principal objeto de estudos da gramática gerativa. Desse modo, é a competência lingüística 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 (op. cit.), um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade lingüística 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, esta teoria sobre competência propõe objetos ideais, abstraindo aspectos socioculturais que poderiam entrar em sua descrição.

Mas, Hymes (1995, p. 29) não está de acordo com a delimitação da área de interesse da lingüística proposta por Chomsky (op. cit.), uma vez que ela é limitada à investigação de um único modelo de competência. Para Hymes (op. cit.), a lingüística deve estar preocupada, também, com a condução da comunicação e da vida social, para que ela possa explicar fenômenos lingüísticos reais. Dessa forma, esse lingüista questiona a noção de competência e desempenho de Chomsky e sugere a noção de uma competência comunicativa, que envolve o conhecimento lingüístico, o sociolingüístico 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.

Desse modo, a competência comunicativa é definida, segundo Canale (op. cit., 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 sociolingüísticas de uma língua dada).

Rolim (op. cit., p. 64) e Scaramucci (1997, p. 81-82) declaram que, nos anos 60, as críticas recebidas pelo período *psicométrico-estruturalista* da avaliação levaram a um terceiro período denominado *sociolingüístico-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 lingüísticas, mas também ter conhecimento de regras de comunicação. Essa visão origina o movimento comunicativo desenvolvido nos anos 80 do século XX.

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).

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. Essa estudiosa (1997, p. 86) destaca que 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-aprendizagem.

Rolim (op. cit., p. 64) coloca que a linguagem, nesse momento, privilegia o uso em situações reais de comunicação, que extrapola o conhecimento sobre a língua. Nesse período, as habilidades lingüísticas apresentadas de forma desarticulada deixaram de ser o enfoque principal e passaram a ser consideradas enquanto habilidades combinadas e integradas. Ela ressalta que os testes incluem tarefas comunicativas, que avaliam não apenas aspectos lingüísticos, como também aspectos sociolingüísticos 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 (op. cit.) 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 (op. cit., p. 65) coloca que o crescente interesse pela língua como um meio de comunicação interpessoal levou 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 (op. cit., 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. (ALMEIDA FILHO, op. cit., p. 68).

A tecnologia para a construção de instrumentos de avaliação de base comunicativa só começou a se intensificar durante a década de 80. Desenvolveu-se devagar e sem muita ênfase nas publicações especializadas da área de Lingüística 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 (op. cit., p. 66). Esses modelos se baseiam no modelo de Hymes (op. cit.) 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.

## **CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO, A TEORIA E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE PL2**

Este capítulo está dividido em três partes. Em primeiro lugar, está a metodologia utilizada. Em seguida, mostram-se os questionamentos desse estudo. E, por último, apresenta-se a análise dos dados coletados.

### ***2.1 METODOLOGIA***

Nesta seção, subdividida em três partes, apresenta-se a base metodológica deste estudo. Na primeira etapa, justifica-se a metodologia utilizada. Na segunda, descrevem-se o cenário e os sujeitos da pesquisa. Na terceira parte, são apresentados os instrumentos usados nas coletas.

#### **2.1.1 Escolha e justificativa**

Este trabalho utilizou, como método, a pesquisa etnográfica, que está fundamentada na Lingüística Aplicada. Moita Lopes (2002, p.22) caracteriza a Lingüística Aplicada como uma pesquisa de natureza mediadora e interdisciplinar. Essa ciência focaliza seus estudos para a resolução de problemas de uso da língua e para a linguagem de caráter processual, utilizando o método positivista e o interpretativista para a investigação dos dados.

Segundo o autor (op. cit., p. 19), por ser uma pesquisa aplicada às Ciências Sociais, a Lingüística 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 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 um interesse crescente por investigação de base interpretativista em virtude de esta apresentar um método de observação mais adequado às Ciências Sociais,

uma vez que o foco, nesse tipo de pesquisa, é no processo de uso da linguagem. Nessa área, existem duas linhas principais, que são a pesquisa etnográfica e a pesquisa introspectiva:

... a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas etc. (...) A pesquisa introspectiva centra-se no estudo dos processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem através da utilização da técnica chamada de protocolo, cujo objetivo é tornar acessíveis estes processos e estratégias ao fazer o usuário pensar alto, isto é, relatar passo a passo o que está fazendo ao desempenhar uma tarefa específica de uso da linguagem, por exemplo, ler um texto, produzir um texto etc. (MOITA LOPES, op. cit., p. 22)

Moita Lopes (op. cit., 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 tentar compreender os processos de ensinar/aprender línguas. 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 lingüística e como este conhecimento é aprendido e usado.

Para Pinto (op. cit., p.128) e Rolim (op. cit., p. 19), a pesquisa etnográfica está baseada nos princípios holístico e êmico. O primeiro consiste em sempre relacionar os dados obtidos ao contexto. Além disso, exige que o observador desconsidere visões pré-estabelecidas e dê ênfase ao fenômeno “sala de aula” sob o ponto de vista funcional do dia a dia. E o segundo consiste em considerar o contexto na perspectiva dos membros participantes do grupo observado, analisando a sala de aula como um todo em suas interações: tanto os aspectos sociais, como os pessoais e físicos, dentre outros.

Em relação à metodologia, a recolha dos dados desse tipo de pesquisa 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).

Dessa forma, este tipo de pesquisa faz com que haja maior aproximação não só dos sujeitos envolvidos no estudo, mas também do contexto social no qual esses sujeitos estão inseridos. Segundo Rolim (op. cit., 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. Neste caso, a pergunta da pesquisa e os processos de coleta e análise dos dados são planejados especificamente para testar a hipótese ou responder a 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 (op. cit., 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 (op. cit., p. 19) salienta que o pesquisador etnográfico 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/aprendizagem de línguas, Rolim (op. cit., p. 19) 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. Há muita

dificuldade de encontrar professores que permitam a presença de um pesquisador em sua sala de aula. Este é sempre visto como uma pessoa estranha e incômoda para as pessoas envolvidas no contexto. Como o presente trabalho pretende analisar as estratégias de avaliação postas em prática por professores que atuam na área de português como língua estrangeira, a pesquisa etnográfica é a mais adequada para tal. Assim, esse estudo utilizou esse método de pesquisa, observando a sala de aula, o discurso e o trabalho desenvolvido pelos professores.

### 2.1.2 Cenário da pesquisa

O cenário deste estudo foi selecionado pelos seguintes critérios: 1. escolas de português para estrangeiros, nas quais pudessem ser encontrados professores que lecionassem português para alunos de nível intermediário ou avançado; 2. professores que mostrassem disposição para participarem desta pesquisa, cedendo o material solicitado – o questionário, as provas, o planejamento e a observação das aulas. Por uma questão ética, tanto a escola quanto os professores são identificados com siglas. Em relação aos professores, a letra final representa a escola a que ele pertence.

Embora a pesquisa etnográfica utilize todo o contexto da sala de aula, não se trabalhou com os alunos em virtude do pequeno espaço de tempo para se realizar essa investigação. Inicialmente a pesquisa era constituída por 4 escolas e 10 professores. Contudo, nem todos os professores puderam fornecer todo o material necessário para a pesquisa, com isso não puderam permanecer nesse estudo. Além disso, em algumas escolas não se puderam observar as aulas nem obter as provas aplicadas nos cursos. E em outras escolas, devido à pequena duração dos cursos, a prova não foi aplicada. Assim, de 4 escolas restaram 3 e de 10 professores ficaram cinco.

<b>QUADRO 2 – ESCOLA E PROFESSORES</b>	
<b>Escola</b>	<b>Quantidade de professores</b>
<b>Escola A</b>	1 professor
<b>Escola C</b>	1 professor
<b>Escola D</b>	
<b>Escola P</b>	3 professores

É preciso destacar que houve muita resistência dos coordenadores de duas escolas e de alguns professores. Eles não se sentiram à vontade em fazerem parte dessa pesquisa. Tal aspecto dificultou o pleno desenvolvimento do trabalho, comprovado com o fato de uma escola não ter permitido a observação das aulas e de alguns professores não terem liberado a prova para a observação.

Tudo isso mostra como a pesquisa em sala de aula ainda está em fase inicial, os envolvidos nesse contexto não estão acostumados a terem uma pesquisadora participando das aulas, fazendo entrevistas e questionários com os professores e com os alunos. Enfim, é muito difícil fazer uma pesquisa etnográfica, porque os sujeitos nem sempre ficam à vontade para participar da pesquisa.

#### 2.1.2.1 As escolas

A Escola **A** é um curso de inglês que também oferece aulas de português para estrangeiros, principalmente, no mês de janeiro, quando recebe um grupo de alunos universitários dos Estados Unidos. Essas aulas são intensivas e no fim do curso eles vão para uma universidade no Rio de Janeiro continuar a estudar português e fazer algumas disciplinas nesta universidade.

O primeiro contato nesse curso foi com a coordenadora. Ela esclareceu as normas do curso. Disse que os professores têm aulas de capacitação para dar aulas de Português L2. Mencionou também que os professores desse curso possuem um diferencial que é dominar a língua materna do aluno (inglês), por isso conseguem esclarecer, com mais facilidade, as possíveis dúvidas dos estudantes.

A escola **C** tem cursos com duração de duas semanas, mas com 60h de carga horária. Possui alunos de diferentes nacionalidades. Segundo a professora da turma observada, as produções escritas são em pequeno número, porque os alunos não gostam de escrever e querem desenvolver com mais ênfase a habilidade oral. Como o tempo do curso é pequeno, não se costuma fazer provas. Mas, a professora que participou deste estudo aplicou uma prova para contribuir com essa pesquisa.

A escola **P** possui aulas intensivas e extensivas. As turmas observadas tinham aulas extensivas e eram compostas por alunos de diversas universidades dos Estados Unidos. Todo

ano esse curso recebe alunos desse país. Como esses estudantes são universitários, fazem o curso de português concomitantemente com aulas em Universidades de Salvador.

#### 2.1.2.2 Os professores

**PVA** é do gênero feminino e tem 50 anos. Formou-se em letras em Universidade pública e ensina há 30 anos. Para ela, o principal objetivo é preparar os alunos para cursar uma universidade no Rio de Janeiro. Uma informação importante a ser acrescentada é que esse grupo de alunos da escola **A** continua seus estudos em uma universidade do Rio de Janeiro.

**PCC** é do gênero feminino e tem 37 anos. Formou-se em Letras em Universidade pública. Ela tem 5 anos de ensino. O principal objetivo das aulas de PL2 é preparar os alunos para se comunicarem com os brasileiros em situações cotidianas, como num restaurante, no correio, na rua, para fazer amizades etc, além de tornar possível o conhecimento sobre o país, seu povo e sua cultura.

**PCP** é do gênero feminino e tem 25 anos. É formada em Letras com inglês em Universidade pública. Ela tem quatro anos de experiência profissional e o objetivo principal das aulas de Português para estrangeiros é tornar os alunos competentes no idioma, trabalhando diversas habilidades nos diferentes níveis – oral (compreensão e produção) e escrita (compreensão e produção).

**PRP** é do gênero masculino e tem 28 anos. É formado em Língua Estrangeira em Universidade pública. Tem seis anos de experiência profissional e o objetivo principal das aulas de Português para estrangeiros é proporcionar aos alunos uma exposição a situações da fala e da escrita brasileiras, bem como dar explicações da gramática buscando uma competência satisfatória para o aluno.

**PMP** é do gênero feminino e tem 44 anos. Formou-se em em Letras Vernáculas em Universidade pública. Ela tem um ano de experiência em sala de aula de português como LE. Segundo essa professora, o principal objetivo das aulas é capacitar o aluno a ter um bom domínio da língua tanto na modalidade oral quanto na escrita.



<b>QUADRO 3 – DESCRIÇÃO DOS PROFESSORES</b>				
Professores	Tipo de habilitação	Tempo de ensino	Gênero	Idade
<b>PVA</b>	Letras em Universidade pública	30 anos	Feminino	50 anos
<b>PCC</b>	Letras em Universidade pública	5 anos	Feminino	37 anos
<b>PCP</b>	Letras em Universidade pública	4 anos	Feminino	25 anos
<b>PRP</b>	Língua Estrangeira em Universidade pública	6 anos	Masculino	28 anos
<b>PMP</b>	Letras Vernáculas em Universidade pública	1 ano	Feminino	44 anos

### 2.1.3 Instrumentos da pesquisa

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

- As provas escritas;
- Questionário;
- Planejamento de aula do professor;
- A observação das aulas.

Para abarcar o conjunto de aspectos envolvidos no estudo, um questionário (vide Anexo A) foi elaborado pela pesquisadora e respondido pelos professores participantes dessa pesquisa. Esse questionário consta apenas de perguntas gerais sobre o ensino/aprendizagem e não apresenta questões sobre avaliação para não interferir nas respostas dos informantes, conforme Coura Sobrinho & Silva (op. cit., p.56) ressaltou.

Esse instrumento de pesquisa foi feito para observar o discurso do professor e compará-lo com a prática – o seu trabalho na sala de aula. Assim, o seu objetivo é levantar dados sobre as concepções, pensamentos e atitudes dos professores-sujeito com relação ao ensino-aprendizagem de português para estrangeiros e sobre a sua prática na sala de aula. No

item 1, tenta-se saber o objetivo principal das aulas de PL2. O item 2 e o 3 focalizam a visão dos professores sobre a gramática. Os itens 5 a 7 dizem respeito às dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos quanto pelos professores no trabalho com a língua. Os itens 4, 8 e 9 tratam sobre a compreensão e a produção de textos.

Utilizou-se também como instrumento para a pesquisa o planejamento das aulas, uma vez que se pressupõe que a avaliação se inicia na fase de planejamento. Além disso, ele é um elemento importante para evidenciar a prática do professor. A escola A não quis fornecer o planejamento do curso completo, só foi concedido o planejamento de uma aula. Assim, para padronizar a coleta, recolheu-se, também, de todos os professores, o planejamento de uma aula. Somente **PMP** apresentou o planejamento do curso inteiro, visto que só ela participou do estudo piloto realizado no início da pesquisa e dispôs-se a fornecer todo o material.

O instrumento de avaliação coletado para análise foi a prova escrita. A partir dela, serão feitas as observações para saber se a avaliação reflete as concepções teóricas do planejamento. Também será analisado como esse exame foi produzido e será observado se ocorriam questões direcionadas para avaliar a compreensão e produção de textos.

Em relação à observação das aulas, a coleta de dados de sala de aula iniciou-se em novembro de 2003 e terminou em março de 2004. Seu objetivo foi compreender como se manifestava a prática dos professores. Enfim, a observação ocorreu para se poder fazer uma comparação entre o discurso expresso no questionário e a atuação dos professores em sala de aula. Essas aulas observadas não foram gravadas, mas foram feitas várias anotações.

## ***2.2 QUESTIONAMENTOS***

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, decidiu-se levantar questionamentos em lugar de hipóteses. Dessa forma, considerando-se os pontos abordados acima, apresentam-se os seguintes questionamentos para a investigação:

- ◆ A avaliação reflete as concepções teóricas do planejamento de ensino?
- ◆ Qual o espaço que a compreensão e a produção de textos ocupam na avaliação e no planejamento?

◆ O trabalho voltado para a compreensão e a produção de textos está relacionado com a abordagem comunicativa?

◆ As atividades de produção escrita são estanques ou são articuladas com outras competências?

### ***2.3 DISCURSO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DE PL2***

Nesta seção, serão comentados os dados coletados para essa pesquisa com o intuito de responder os questionamentos desse estudo. Em primeiro lugar, serão discutidos os questionários e as observações das aulas. Serão, então, analisados os planejamentos e as avaliações. Por último, serão feitas as considerações finais.

#### **2.3.1 Questionários e as observações das aulas**

Nessa parte serão feitos comentários sobre os questionários e as observações das aulas. Os questionários apresentaram perguntas sobre a importância da gramática no ensino/aprendizagem de PL2, como o livro didático aborda a gramática. Perguntou-se também sobre as principais habilidades de que os alunos precisam para produzir textos escritos. Questionou-se quais eram os entraves encontrados pelos professores no trabalho com a língua. Interrogou-se sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos e como os professores os ajudavam a superá-las. Por último, solicitou-se que os professores comentassem o espaço que a compreensão e produção de textos ocupam nas aulas e como elas são desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem.

Em relação ao ensino da gramática, todos os professores a consideram como elemento importante para o ensino/aprendizagem de PL2. Tal fato pode ser comprovado a partir dos comentários a seguir:

**PVA:** É fundamental.

**PCC:** O ensino da gramática é muito importante também, pois a partir do seu conhecimento, os alunos têm mais e melhores condições de formular frases e diálogos e, portanto, se comunicarem melhor.

**PRP:** É de grande valia, visto que as regras gramaticais diminuem o tempo de exposição à língua necessário para que o aluno passe a dominar um aspecto lingüístico.

Contudo, **PCP** não acha que a gramática seja o elemento mais importante das aulas. Além disso, **PMP** coloca que é necessário ser maleável com o que a gramática tradicional determina e com o uso que se faz da língua.

**PCP:** Para mim, o ensino da gramática é de fundamental importância, embora não seja o principal das aulas.

**PMP:** É importante que o aluno tenha noção e consciência das regras gramaticais que norteiam a língua alvo. Entretanto, é necessário sempre evidenciar que há uma flexibilidade entre o que a gramática normativa estabelece e o uso que os falantes fazem dessa língua, dando origem às variações e possíveis mudanças encontradas na língua portuguesa. O domínio da gramática também capacita o aluno a melhor compreender textos de diferentes tipologias e de produzi-los quando se fizer necessário.

Quanto à abordagem da gramática pelo livro didático, os professores mostram que a gramática é abordada de forma superficial, sem apresentar os aspectos regionais e as características da oralidade. **PMP** ressalta que o livro didático traz exercícios para sistematizar as regras gramaticais (aspecto característico do estruturalismo).

**PVA:** Um tanto superficialmente.

**PCP:** A gramática é tratada da forma como sempre é tratada nos livros, mesmo para brasileiros – sem levar em consideração diferenças regionais e a fala, com as suas necessidades e situações do dia-a-dia.

**PRP:** De forma simplificada e com nomenclatura mais "acessível" a alunos que não são necessariamente estudantes de língua. Infelizmente nomes de tempos verbais, por exemplo, ainda não puderam ser trocados por "aspectos," mas isso seria com certeza complicado demais.

**PMP:** Não há apenas um livro adotado nas aulas. Porém, em todos eles encontramos textos que trazem em si aspectos gramaticais e de exercícios que levem o aluno a sistematizar e aplicar tais regras e estruturas gramaticais apresentadas.

Embora a gramática seja considerada importante para o livro didático que **PCC** adota, ela ressalta que o mais importante na sua aula é a comunicação. Todavia o que foi observado na aula de **PCC** é que as atividades escritas são mecânicas, apesar da produção oral ser bem trabalhada.

**PCC:** Ela é tratada com uma base importante para o aprendizado da língua. Entretanto, não é o mais importante, mas sim a comunicação.

Para produzir textos escritos, a maioria dos professores disse que é preciso ter conhecimento de determinados aspectos gramaticais.

**PVA:** Maior conhecimento e familiaridade com regência, concordância e muito acesso a textos mais elaborados.

**PCC:** Conhecer o tema, ter uma base de como funciona a gramática, expressar primeiro na linguagem oral e depois escrita. Muitos alunos não gostam de escrever.

**PRP:** Ter clareza na exposição das idéias. Saber encontrar o vocabulário conveniente. Dominar determinadas regras gramaticais; conhecer o aspecto cultural para que se possa fazer entender.

Mas, muito deles não se ativeram só a esse fato. Acrescentaram traços extralingüísticos como conhecimento do assunto, visão crítica e adequação do texto ao grau de formalidade, à situação de comunicação esperada e ao propósito.

**PCP:** Saber adequar a sua produção (registro) ao que foi pedido; saber utilizar adequadamente os mecanismos de coesão da língua. Acho também que os conhecimentos do assunto e visão crítica também são fundamentais.

**PMP:** Precisam ter conhecimentos a respeito da língua como estruturas gramaticais e vocabulário, mas também desenvolver a capacidade de uso dessa língua, já que a competência lingüística se integra à comunicativa. É preciso que os alunos saibam utilizar a língua em diferentes situações (mais, menos formal; tipos de textos diferentes com objetivos diferentes), saibam qual a relação existente entre a estrutura do texto, o interlocutor e o propósito, adequando o texto à situação de comunicação esperada.

Os professores consideram, como dificuldade no trabalho com a língua, a ausência de material didático com fatos reais do uso da língua, a interferência do espanhol, alguns aspectos gramaticais como o subjuntivo.

**PVA:** Ensinar subjuntivo.

**PCP:** O “portunhol”.

**PRP:** O estresse do aluno, quando o tempo disponível para o estudo não é compatível com o programa que ele quer cumprir.

**PMP:** A falta de material didático mais atualizado e completo e, principalmente, mais próximo de situações reais do uso da língua pelas quais o aluno se depara. Seria ótimo se dispuséssemos de livros com diferentes atividades que incluíssem atividades lúdicas complementado com material de áudio e de vídeo.

Um aspecto importante para destacar é o fato de **PCC** ter considerado como dificuldade a diferença entre o que é ensinado na sala de aula e o que os alunos observam fora do ambiente de estudo, como a linguagem coloquial. Esse assunto não é tratado em grande parte dos livros didáticos e a universidade não prepara o professor para lidar com isso.

**PCC:** Eu tenho observado que a diferença entre o português dito “correto” (língua culta) e o português que os brasileiros falam na rua, dificulta um pouco

o entendimento da língua na prática. Os alunos sempre comentam isso e também falam que as pessoas falam muito rápido e “comem” as sílabas, por exemplo Tô bem! para eu estou bem. Isso tudo dificulta um pouco o trabalho do professor, que tem duas realidades para comparar.

Em relação às dificuldades dos alunos na sala de aula, os professores colocam aspectos relacionados à gramática, como modo e tempo dos verbos, preposições, o gênero dos substantivos, conjunções. Mas, apenas **PCC** e **PCP** ressaltaram aspectos fora desse assunto como a compreensão oral e da escrita e a produção de textos.

**PVA:** Novamente subjuntivo.

**PCC:** Na gramática da língua portuguesa as maiores dificuldades são de entender o uso do imperfeito do indicativo, as preposições e os verbos irregulares no presente e no perfeito. Quanto às outras dificuldades seria as mesmas que eu mencionei na questão 5 – compreensão na rua.

**PCP:** Os verbos e as preposições são dificuldades comumente encontradas assim como o gênero. Entretanto, existe a dificuldade de interpretar textos – de ir além do escrito – e de produzi-los de forma coerente e coesa para uma grande parte dos estudantes.

**PRP:** O grande número de tempos verbais.

**PMP:** A depender da língua materna de cada aluno, dificuldades diferentes se apresentam. De uma maneira geral, a compreensão na adequação do uso das preposições e das conjunções. Há também uma dificuldade muito grande em relação ao domínio dos modos e tempos verbais do português.

Para ajudar os alunos a superar as dificuldades referentes aos aspectos gramaticais, os professores realizam exercícios mecânicos. **PCC** e **PRP** fazem jogos, enfocando esses fatos. **PMP** faz comparações entre a língua materna do aluno e a sua língua-alvo, contextualizando os aspectos gramaticais a partir de textos e fazendo atividades de produção escrita.

**PVA:** Com bastante informação e exercícios.

**PCC:** Procuramos ajudá-los com muitos exercícios práticos: escritos, jogos, conversação, textos atuais e corrigindo-os sempre que possível.

**PCP:** Para o primeiro grupo, [dificuldades com os verbos e as preposições] com exercícios estruturais desde simples sentenças até a extensão de textos.

**PRP:** Com muitos exercícios mostrando diálogos dirigidos e conversação/jogos dirigidos.

**PMP:** Algumas vezes é possível estabelecer similaridades entre a língua materna e a língua alvo do aluno, pronunciando que o aluno perceba o sentido contido nas palavras e seu papel na estrutura gramatical do português. Destacar os aspectos gramaticais através de textos para que o aluno perceba a função de cada elemento na estrutura da língua. Exercícios de sistematização e produção de textos complementam o trabalho.

Para auxiliar os alunos quanto aos aspectos extragramaticais, como a dificuldade dos alunos de interpretar textos e de produzi-los, **PCP** ajuda os alunos a melhorar a compreensão e a produção textual através de discussões de determinados tópicos e a partir dos textos produzidos pelos alunos.

**PCP:** Para o segundo [grupo – dificuldade de interpretar textos e de produzi-los], criando discussões e trazendo os próprios textos dos alunos para as aulas.

Quanto ao espaço ocupado pela compreensão e pela produção de textos, **PCC** e **PCP** dizem que a produção escrita tem pouco destaque nas suas aulas. **PRP** e **PCC** desenvolvem essa habilidade de acordo com a necessidade e/ou vontade do aluno.

**PCC:** A compreensão ocupa um espaço muito importante. Já a escrita nem tanto, pois a maioria dos alunos não gosta de escrever, preferem sempre conversar.

**PCP:** Eu gostaria que ocupasse um espaço maior, mas ocupa pouco. Isso porque os alunos preferem trabalhar dúvidas e questões ligadas à gramática em sala e produzir textos em casa.

**PRP:** Depende do interesse do aluno. Em geral aproximadamente 40%.

Todavia, **PMP** e **PVA** fazem bastantes atividades de produção escrita a partir de discussões realizadas em sala.

**PVA:** [A produção escrita é feita] Normalmente como tarefa de casa. [São realizados] Debates em função da leitura. Também lhes peço para que escrevam sobre os debates. Normalmente os debates (produção oral) foram feitos em função de leituras feitas em casa, já que se tratavam de textos mais longos e elaborados, o que tomaria muito tempo das aulas. Em aula geralmente explicávamos e corrigíamos gramática, discutindo as dificuldades surgidas em função dos exercícios. Dei mais ênfase, por serem alunos avançados, a debates e discussões sobre temas mais atualizados e politizados. Talvez meus alunos não sintam que tenham adquirido muito conhecimento neste curso, pois já sabiam bastante e é difícil acrescentar algo nesse estágio específico de aprendizagem, já praticamente concluído. O que mais fizeram realmente foi praticar.

**PMP:** Como foi colocado na questão anterior, acho fundamental partir sempre de textos para trabalhar e evidenciar aspectos gramaticais. Trabalho com textos de diferentes tipologias para que o aluno, ao lê-lo, também saiba como melhor produzi-los, adequando o uso da língua a modalidade pedida seja ela mais ou menos formal, descrição, diálogo, narrativa etc. Nas aulas percebo uma progressão em relação ao entendimento e a produção escrita dos alunos. Há dificuldades em relação ao vocabulário, o que é esperado, e por isso mesmo provoca uma ampliação do vocabulário por parte dos alunos. Acho interessante partir das dúvidas levantadas através da leitura de textos para trabalhar os diversos aspectos da língua portuguesa. Da mesma forma, através da produção escrita dos alunos, pode-se mostrar as formas mais adequadas no uso da língua.

Em relação às atividades feitas para desenvolver a produção escrita, os professores, geralmente, desenvolvem-nas a partir da leitura e debates de textos sobre temas atuais.

**PCC:** Esta atividade, como já mencionei, não é muito desenvolvida, apenas quando o aluno vem com este propósito, mas quando possível trabalho com pequenos textos sobre temas atuais (políticos, sociais e etc) e eles produzem pequenos textos com opiniões pessoais.

**PCP:** Atividades de redação, a partir da discussão de algum assunto polêmico em sala, ou partir de um problema imaginário criado. A produção oral está presente durante toda a aula, assim como a compreensão, ainda que esta, na maioria das vezes, não esteja de forma dirigida, i. e., com atividades específicas direcionadas para este fim. Agora a compreensão e a produção escrita não. Geralmente, reservo alguns momentos da aula para discussão de textos que levem polêmicas ou então que seja interessante e a produção, na maior parte das vezes, fica para casa.

**PRP:** Trabalhamos um tema, discutindo-o em sala para que o aluno possa desenvolvê-lo em casa na forma de composição ou produzindo na própria sala de aula (em geral em cursos preparatórios para concursos).

Assim, as habilidades de compreensão e produção tanto oral como escrita são trabalhadas de maneira articulada, como se pôde averiguar em todas as respostas e como foi constatado nas aulas observadas.

A observação das aulas não foi realizada com o auxílio de gravadores. Fizeram-se apenas notas de campo. A partir dessas anotações, serão feitas considerações sobre as aulas dos professores pesquisados. Nas aulas observadas de **PVA**, ocorreram apenas apresentações orais dos alunos. A partir dos seminários apresentados, pôde-se perceber que os alunos de **PVA** tinham senso crítico apurado. Não se observou **PVA** dando aula, porque, no dia da observação da aula, houve justamente a apresentação desses seminários. Mas com essas apresentações, pôde-se ver a qualidade do trabalho de **PVA**.

As aulas de **PCC** tinham ênfase na produção oral. Havia muitos exercícios relacionados à gramática.

A aula de **PCP** é dinâmica. As atividades realmente estão articuladas e também grande parte delas está voltada para a produção oral e para os aspectos gramaticais.

A aula de **PRP** tinha atividades lúdicas, como jogos, discussões e alguns exercícios voltados para a gramática. A aula de **PMP** apresenta muitas discussões principalmente sobre aspectos culturais, como exibição de filmes. Havia também exercícios estruturais.



Segundo Melchior (op. cit., p. 56), não se pode transformar as práticas escolares a não ser que os professores participem dessa mudança. Ferreira (op. cit., p. 49) comenta que muitos professores tratam a avaliação da maneira como vivenciaram na sua experiência escolar. O que o professor pratica hoje é, segundo Hoffmann (2004, p. 12), um espelho do modelo de avaliação vivenciado enquanto educando e um reflexo dos pressupostos teóricos que fundamentaram seu curso de formação.

Para Ferreira (op. cit., p. 50), muitos professores não possuem um entendimento claro sobre o verdadeiro significado e funções da avaliação, ao expressarem sua concepção de avaliação no registro em seus planos. No planejamento das suas aulas, a avaliação aparece prescrita apenas como obrigação burocrática e formal. Embora grande parte apresente uma postura antitradicional, na prática, aplica provas e testes fundamentado nos aspectos cognitivos, enfatizando a memorização. Dessa maneira, não desenvolve o pensamento, o raciocínio e a capacidade de criação e de reflexão dos alunos. Os professores devem induzir os alunos a pensar e a entender claramente a verdade por si mesmos.

Perrenoud (2000) relaciona algumas competências pertinentes ao trabalho dos professores. Em relação à atuação do professor de Língua Estrangeira, é preciso: 1. organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. administrar a progressão da aprendizagem; 3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. utilizar novas tecnologias; 7. administrar sua própria formação contínua.

Conforme Lima (2002a, p. 25), quanto às práticas de avaliação, a tradição parece sempre favorecer um ato em que o professor lança um olhar sobre a aprendizagem do avaliado, sem que este olhar seja penetrado de uma vontade de olhar junto. Diante dessa situação, Bélair (1999 apud LIMA, 2002a, p. 25) questiona: “Como se pode abrir o mundo aos alunos, ensinando-lhes a ser, fazer, conhecer e viver juntos, apesar das diferenças, se a avaliação (...) freia e impede em grande parte a aquisição dessas aprendizagens?”

Bélair (1999 apud LIMA, 2002a, p. 25) responde a essa pergunta, dizendo que o professor deve promover essa abertura, a partir da sala de aula. Nesse contexto, seus papéis de pensador, de decisor, de motivador, de modelo, de mediador e de dinamizador constroem a relação pedagógica.

Rolim (op. cit., p. 50) destaca que, nos últimos dez anos, pode-se constatar que houve uma preparação inadequada do professor de L2. O professor não tem, de modo geral, sido estimulado a dar continuidade à sua formação. É imprescindível, enfatiza a autora, embasamento teórico sobre o processo de ensino e de aprendizagem que possa motivar um trabalho pedagógico coerente, um estágio eficiente e incentivar o futuro professor a uma prática reflexiva de seu trabalho. O comportamento do professor pode ser influenciado e até mesmo determinado pelo seu processo de pensamento.

### 2.3.2 Planejamento de ensino

Para a compreensão teórica do que é aprender significativamente uma nova língua, Almeida Filho (op. cit., p. 32) apresentou quatro etapas importantes para o bom andamento da aula de L2 num cenário em que a sala de aula é lugar autêntico de aprender (ensinar) conteúdos e procedimentos. Essas fases são o estabelecimento do clima e da confiança, a apresentação (a familiarização do aluno com amostras de conteúdo e uso da linguagem), o ensaio, o uso e o pano (o resumo do que foi enfatizado durante a aula).

Se forem acoplados a um conhecimento sistemático do processo de aprender e ensinar línguas, o conjunto e a articulação dessas fases devem ser capazes de constituir uma aula que diminua com a desorientação, indiferença ou atitudes de resistência (ainda que subconsciente) do aluno. A sala de aula de L2 poderia também ser considerada como um ambiente para interações sociais autênticas, ocorrendo entre professores e alunos que não fazem papéis simulados de outras pessoas, mas os seus próprios de (re)construtores de conhecimentos.

Os planos de aula de **PMP** foram completos, ou seja, ela apresentou o planejamento do curso inteiro. Esse material mostrou-se bastante organizado e sistemático. A partir desses planos, pôde-se perceber que ela realiza atividade de produção escrita articulada com outras competências, como foi observado no plano de aula do dia 19/08 em que ela faz discussão sobre o texto “Qualidade de vida”, extraído de um jornal e em seguida pede aos alunos que produzam um texto, cujo título é “Como eu gostaria de viver”.

19/08/03

- Correção de exercícios para casa/ dúvidas;
- Falar sobre saúde;
- Texto sobre qualidade de vida – (jornal);

- Discussão sobre o texto (estilo de vida, saúde, esporte, alimentação, trabalho);
- Produção de texto: “Como eu gostaria de viver”;
- Jogo: Descobrir quem é o outro por meio de características físicas e psicológicas (pergunta/ resposta)

Ela sempre relaciona os aspectos gramaticais com a compreensão e a produção escrita e oral, como se pode constatar no planejamento do dia 26/08 em que ela pede para comparar a situação da mulher nos dias de hoje e antigamente, usando pretérito perfeito e imperfeito. Além disso, ela pediu para os alunos escreverem um texto sobre a condição da mulher no mercado de trabalho.

26/08/03

- Lição 08
- Devolução de Diários;
- Texto: Direitos trabalhistas;
- Compreensão/ vocabulário;
- Trabalho: direitos, horários, situação das mulheres, emprego, profissões;
- Expressar opinião;
- Uso do pretérito perfeito/ imperfeito – comparação entre antigamente e atualmente.
- Para casa: produzir um texto sobre a condição da mulher no mercado de trabalho;
- Jogo: bingo – números;
- Exercício para casa (verbos do pretérito perfeito – rotinas do passado, descrição do passado; duas ações no passado);

O trabalho voltado para a compreensão e a produção está relacionado com a abordagem comunicativa, uma vez que as atividades estão sempre contextualizadas, envolvendo conhecimentos lingüísticos e socioculturais. No dia 28/08, a professora trabalhou um vídeo sobre estratégias utilizadas em empresas para melhorar o desempenho de funcionários. Em seguida, pediu para expressar opinião, comparar as diferentes estratégias usadas pelas empresas. E, por último, solicitou aos alunos que produzissem um texto, cujo título era “o meu primeiro emprego”.

28/08/03

- Entrega dos diários;

- Correção de exercícios;
- Números ordinais – jogo em dupla;
- Texto sobre Santos Dumont;
- Compreensão do texto/ exercícios;
- Fita: entrevista;
- Compreensão/ exercícios;
- Vídeo: Estratégias utilizadas em empresas para melhorar o desempenho de funcionários – comparação entre empresas que utilizam diferentes estratégias;
- Expressar opinião;
- Produção escrita: meu primeiro emprego;
- Exercício para casa.

A produção escrita ocupa um espaço considerável no planejamento da professora. Em grande parte das aulas, a professora discute um assunto, abordado através de jornais, vídeos, e, em seguida, pede a produção de texto sobre esses temas. Além disso, ela trabalha as diversas tipologias textuais adequando-as às diferentes situações abordadas na aula. No dia 09/09, a professora trabalhou o convite e o uso dos verbos ir/vir, contextualizando-os nesse tipo de texto. Mostrou como aceitar ou recusar um convite, adequar o vestuário para cada ocasião (formal/ informal). Depois, pediu para elaborar diferentes convites para um amigo para as diversas situações. Em seguida, pediu para o aluno responder um desses convites, aceitando ou recusando, utilizando um estilo formal. Por último, comentou as diversas situações no Brasil, quanto à pontualidade, à formalidade e comparou com as diferentes culturas.

- 09/09/03
- Convite – ler um convite;
- Verbo: vir/ ir;
- Aceitar, recusar um convite (mais, menos formal)
- Adequar vestuário para cada ocasião;
- Convite para um churrasco – o que vestir;
- Convite para um casamento – o que vestir;
- Elaborar um convite escrito para um amigo (diversas situações: mais e menos formal);
- Responder a um convite (mais ou menos formal)
- As diversas situações no Brasil – pontualidade formalidade, etc. Comparação com culturas diferentes;

- Exercício para casa.

No que diz respeito ao plano de aula de **PCP**, o material apresentou-se muito organizado. A partir desse plano, pôde-se perceber que ela ensina de forma lúdica, como se pode observar com o jogo “Lá vai a bola”. Nesse jogo, toca-se uma música e passa-se a bola entre os alunos. Quando a música pára, quem estiver com a bola responderá as perguntas sobre o assunto que se quer revisar. A aula é dinâmica, pois, numa aula que tem duração de 3h, ela faz oito atividades e nessas atividades, ela pede que os alunos levantem, escrevam no quadro, falem sobre si mesmos, façam discussões sobre temas atuais. Numa discussão feita em sala, **PCP** articula atividades de compreensão escrita e oral com a produção oral.

Plano de aula nº 03:

- Atividade 01: conversa informal sobre o dia anterior;
- Atividade 02: dúvidas/ palavras novas;
- Atividade 03: escrever palavras no quadro (substantivos, adjetivos, verbos) e pedir para que eles coloquem muito/a/s ou pouco/a/s;
- Atividade 04: explicação;
- Atividade 05: exercício estrutural;
- Atividade 06: lá vai a bola – revisão dos tempos verbais estudados;
- Atividade 07: exercício estrutural;
- Atividade 08: discussão sobre sexualidade a partir da leitura de um texto e de um quadro presentes em uma reportagem da revista Época e da leitura/ audição da música dos Tribalistas “Já sei namorar”.

Quanto ao plano de aula de **PRP**, ele passou o filme “Orfeu” para os alunos com o objetivo de mostrar e discutir aspectos da sociedade brasileira, da língua, apresentar vocabulários. Houve, também, debate e discussão de temas relacionados ao filme, articulando, assim, a compreensão e a produção oral.

PLANO DE AULA:

- Atividade principal: Exibição do filme "Orfeu"
- Objetivo: Mostrar e discutir aspectos da sociedade brasileira;
  - Análise da realização falada e popular da língua;
  - Aquisição de vocabulário;
  - Debate/discussão de temas correlatos.
- Habilidades trabalhadas: compreensão oral, produção oral.

**PCC** trabalha as quatro habilidades na sua aula. Ela articula a compreensão escrita com a produção oral, como exemplo a leitura do texto “Instantes” com a discussão desse tema. Contudo, a partir do plano, não se pode observar se a produção escrita ocorre a partir da discussão feita em sala, porque esse fato não está expresso no plano. Durante a aula, há conteúdos gramaticais, atividades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, mas não há muita articulação entre elas.

Dia 09/03/2004

Plano de aula

1. O que vocês fizeram ontem a tarde?
2. Falo o que nós vamos estudar hoje.
3. Sempre um exercício de revisão do principal assunto do dia anterior – (pronome oblíquo)
4. Começo de novo tema – imperfeito do subjuntivo.
  - a) Quando usamos;
  - b) livro – ver conjugação – com exemplo na lousa.
  - c) conjugação dos irregulares;
  - d) texto CD – 1º só ouvir e comentar o que entendeu;
    - 2º com o livro;
    - 3º ver vocabulário.
  - e) exercícios escritos;
  - f) exercícios orais como: o que você faria se ganhasse na loto? ( e outras perguntas)
5. Leitura do texto “Instantes” + vocabulário + discussão
6. produção de texto dos alunos.
7. jogo – com um relógio com vários temas (amor, profissão, país, sonhos e desejos, vida e etc) – para os alunos falarem sobre o tema.

**PVA** começou a aula com a discussão sobre aspectos positivos e negativos da alimentação cotidiana de brasileiros e americanos e sobre a reeducação alimentar. Após essa discussão, os alunos leram um texto de revista que aborda esse tema. Em seguida, ela perguntou quais as conseqüências da má alimentação. Introduziu, nessa discussão, os nomes de órgãos do corpo humano, alguns problemas ocasionados por mau funcionamento deles e a questão da doação de órgãos. Depois, exibiu um vídeo com uma entrevista do ator Norton Nascimento, que recebeu um coração transplantado. A professora fez um exercício com perguntas sobre a reportagem. Após essa atividade, os alunos trabalharam em texto lacunado,

cujo título é “Viagem pelo corpo humano”. Ela fez a correção de exercícios no livro adotado, uma atividade fotocopiada e a música “Por Você” (Frejat), referentes ao uso do futuro do pretérito. Os objetivos da aula foram expandir vocabulário e praticar futuro do pretérito. Dessa maneira, pode-se notar que as habilidades são trabalhadas de forma integrada.

## PLANO DE AULA

11º DIA – 10.01.2004

### I

- 2 grupos de discussão.
- Alunos conversam/discutem suas opiniões sobre aspectos positivos e negativos da alimentação cotidiana de brasileiros e americanos. Pergunta final: “O que eles acham que deveria ser mudado em ambos países (acrescentado/eliminado)?”

### II

- Reeducação alimentar:

#### 1. Em que consiste?

- “O que vocês mudariam/manteriam em sua alimentação para que ela fosse mais saudável?”
- “As pessoas atualmente se alimentam melhor/pior do que no passado.”

2. Em grupos diferentes alunos comentam se os seguintes conceitos estão certos ou errados (esses conceitos são muito comuns atualmente) com o seu colega ao lado discuta se os seguintes conceitos estão certos ou errados:

- Trocar chocolate por barra de cereal?
- Trocar refrigerante por suco industrializado?
- Reduzir a alimentação à noite?
- Trocar pão branco por pão integral?
- Trocar leite integral por leite desnatado?
- Cortar açúcar?
- Trocar frituras por grelhados?
- Comer mais saladas?
- Cortar carne vermelha?
- Trocar óleo de soja por óleo de girassol?
- Tomar polivitamínicos?

### III

- Depois de discutir, alunos checam em um texto da revista “Época” se os conceitos são certos ou não.

- **TRANSIÇÃO:** Perguntar aos alunos sobre possíveis conseqüências de má alimentação em nosso organismo.
- Aos poucos introduzir na conversa os nomes de órgãos do corpo humano, checar os que os alunos já sabem e anotá-los no quadro, não esquecendo nomes de alguns problemas ocasionados por mau funcionamento deles.
- Perguntar aos alunos o que se poderia fazer se tivéssemos alguma enfermidade fatal em algum desses órgãos.
- Conduzir o assunto para transplante de órgãos.
- Pergunta final e resposta imediata de cada um dos alunos, pois o grupo é pequeno. “Vocês doariam seus órgãos para transplante? Por que sim/não?”

**IV** Vídeo - atividade com vídeo - entrevista com o ator Norton Nascimento, que recebeu um coração transplantado e está prestes a deixar o hospital.

- Alunos recebem folha com perguntas sobre a reportagem.

**V** Alunos trabalham em texto lacunado cujo título é “Viagem pelo corpo humano”.

**VI** Correção de exercícios no livro adotado e atividade extra, relativos ao uso do futuro do pretérito.

## **VII**

- Visando o melhor domínio do futuro do pretérito, chamar a atenção dos alunos para o fato de que todo o tempo esse foi o tempo verbal usado na aula, pois falamos de coisas fictícias, imaginárias e não de coisas concretas.
- Finalizar com a música “Por Você”, cantada por FREJAT.

### **Objetivos da aula:**

- Expandir vocabulário
- Praticar futuro do pretérito

Conforme Luckesi (2003, p. 44), para qualificar a aprendizagem dos alunos, é preciso observar dois aspectos. De um lado, é importante ter clara a teoria usada como suporte da prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino estabelecido como parâmetro para a prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo.

Esse autor (2003, p. 79) menciona que o teste, ou melhor, o instrumento de coleta de dados para a avaliação precisa ser planejado. O construtor do instrumento, antes da sua confecção, precisa determinar os aspectos a seguir. Em primeiro lugar, é preciso fazer um levantamento dos conteúdos sobre os quais o educando deverá manifestar o seu desempenho.



É essencial saber quais são as informações, as habilidades, os procedimentos metodológicos e as atitudes que o educando deve manifestar de suas aprendizagens. Em segundo lugar, é importante levantar e selecionar, articuladamente com os conteúdos essenciais estabelecidos, os tipos de atividades que podem criar as condições para que o educando manifeste seu desempenho de aprendizagem.

Dessa forma, Luckesi (2002, p. 45) sugere que, ao planejar suas atividades de ensino, o professor determine previamente o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno. Nesse processo, é importante que as notas signifiquem o mínimo necessário. Dessa forma, planejar é decidir antecipadamente sobre o que deve ser feito.

Luckesi (2002, p. 116) ainda considera que a avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação dá suportes para essa construção, já que fundamenta novas decisões. Enquanto o planejamento é o ato pelo qual se decide o que construir, a avaliação é o ato que auxilia na verificação de como se está construindo o projeto.

Para esse autor (2002, p. 118), a avaliação abarca o ato de planejar e de executar. Faz-se presente não apenas na identificação da perspectiva político-social, mas também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, objetivando a sua construção. A avaliação, como crítica de percurso, é essencial para o processo de construção dos resultados que planejou produzir e no redimensionamento da direção da ação.

Segundo Luckesi (2002, p. 149), o planejamento define os resultados a serem alcançados. A avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados e para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem colabora com o planejamento e com a sua execução. É uma atividade que só faz sentido quando serve para o diagnóstico da execução e dos resultados. Dessa forma, a avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados.

### **2.3.3 A Avaliação**

Como já foi mencionado, o instrumento de avaliação coletado para a análise foi a prova escrita. Assim, a partir da observação da prova escrita é que serão realizadas as

considerações sobre a avaliação, uma vez que a prova escrita é o elemento central da avaliação dos professores que fizeram parte dessa pesquisa.

A escola **C** não faz prova escrita. A professora dessa escola (**PCC**) comentou com a pesquisadora que observa a aprendizagem dos alunos nas atividades do dia-a-dia. Ela só fez uma prova para contribuir para a pesquisa.

Sobre o processo de avaliação, pode-se observar o seguinte: os professores da escola **A** e da escola **P** fazem a prova escrita, uma vez que esta faz parte dos instrumentos de avaliação dessas escolas. Contudo, a partir da observação das aulas, a pesquisadora pôde perceber que os professores não se limitam a provas para verificar a aprendizagem do aluno. Eles fazem atividades de produção de textos, produção oral, avaliando, assim, o desempenho do aluno. Dessa forma, a avaliação é um processo e não um produto. Nesse contexto, o que falta a esses professores é um estudo maior sobre o processo avaliativo para poder desenvolvê-lo na sala de aula com segurança dos seus resultados.

Para fazer a análise dessas provas, tomou-se como base o CELPE-Bras, o exame de proficiência de português do Brasil. Como já foi ressaltado, Cunha e Santos (op. cit., p.117), Schlatter (op. cit., p. 99) e Scaramucci e Rodrigues (op. cit., p. 155) afirmam que este exame é de base comunicativa, visto que a competência do candidato é verificada por meio da realização de tarefas o mais próximo possível das autênticas, não se pretendendo averiguar 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.

No tocante à prova escrita de **PMP**, esse exame apresentou-se bem elaborado. A compreensão escrita estava articulada com a produção escrita, como se pode observar nas questões de interpretação de texto e de ponto de vista (Vide Anexo B). No entanto, das cinco questões gramaticais, apenas duas estavam contextualizadas. As outras três questões apresentavam frases soltas.

Questão 1: COMPLETE COM AS PREPOSIÇÕES – no; durante; sobre;com; até; por; sem; para; de; em.

Não posso comprar este livro porque estou \_\_\_\_\_ dinheiro.

Marta está contente porque vai viajar \_\_\_\_\_ o namorado para Paris.

A secretária veio aqui \_\_\_\_\_ falar com o chefe.

Pode me telefonar. Estarei \_\_\_\_\_ casa descansando.

Atenção! Aquele ônibus passa \_\_\_\_\_ aqui.

A máscara que ele faz é \_\_\_\_\_ madeira.

Vi muitos filmes \_\_\_\_\_ as férias.

Ele ficará aqui a \_\_\_\_\_ amanhã.

Quando nós chegamos \_\_\_\_\_ cinema, o filme já tinha começado.

Não tive tempo de saber nada \_\_\_\_\_ este assunto.

Na última parte da prova, o comando da questão mostrou-se bem produzido, visto que a professora selecionou o gênero do texto e o interlocutor. Com isso, o aluno teve que adequar o seu texto ao gênero solicitado.

### Parte III – Composição

Você acabou de retornar a seu país. Um jornal da sua cidade está fazendo uma reportagem sobre “**CHOQUE CULTURAL**” e pediu a você que escreva uma matéria sobre este tema já que você acabou de ter uma experiência em um país com uma cultura diferente da sua. Fale sobre os problemas que você enfrentou, as primeiras dificuldades em se adaptar a uma cultura diferente, o que achou de positivo e de negativo neste outro país, etc. Escreva, no mínimo, 10 linhas.

No que diz respeito à prova escrita de **PCP**, esse exame apresentou-se bem construído. A compreensão escrita estava articulada com a produção escrita, como se pode observar nas questões de interpretação de texto e de ponto de vista (Vide Anexo B). No entanto, das três questões gramaticais, apenas uma estava contextualizada. A outra questão apresentava perguntas soltas.

**QUESTÃO 02: RESPONDA AS PERGUNTAS ABAIXO COM AS PALAVRAS INDICADAS ENTRE PARÊNTESES. NÃO É NECESSÁRIO COMEÇAR A RESPOSTA USANDO TAL PALAVRA:**

A) Quais são os seus planos para o próximo verão?

(a não ser que) \_\_\_\_\_

(embora) \_\_\_\_\_

B) Quando será que ele me telefonará?

(sempre que) \_\_\_\_\_

(assim que) \_\_\_\_\_

C) Por que vocês não vão à festa de Clara?

(se) \_\_\_\_\_

(desde que) \_\_\_\_\_

Quanto à prova escrita de **PRP**, não houve questões de interpretação de texto. A prova contemplou apenas os aspectos gramaticais, com questões contextualizadas (Vide Anexo B). Havia textos para completar com os verbos no tempo adequado, elaboração de anúncios de jornal, composição de textos, ou seja, atividades em que os alunos precisassem usar verbos no modo subjuntivo.

Comente usando logo que, depois que, se, quando, etc:

3. Quais são os seus planos para depois da sua formatura?

Em relação à prova elaborada por **PCC**, a prova continha questões apenas relacionadas ao conhecimento lingüístico (Vide Anexo II). Enfocava aspectos gramaticais com frases com lacunas para preencher com verbos, pronomes, preposições e uma outra questão para construir frases a partir de desenhos. Não havia texto para interpretação nem produção textuais.

1. Preencha as frases com os verbos no presente e no passado:

- a) Ele \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ muito. (comer)
- b) Eu \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ muito bem. (cantar)
- c) A porta \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ sozinha. (abrir)
- d) Hoje eu \_\_\_\_\_ professor, mas já \_\_\_\_\_ aluno. (ser)
- e) Nós \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ em Salvador. (estar)
- f) Eu \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ um bolo muito bom. (fazer)
- g) Ele \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ quatro filhos. (ter)
- h) Vocês \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ todos os livros para a escola? (trazer)
- i) Eu \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ toda a verdade. (saber)
- j) Eu \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ toda a verdade. (dizer)
- l) Eu \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ a pé para a escola. (vir)
- m) Ela \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ ir à praia sozinha. (querer)
- n) Eu \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ sair sozinha à noite. (poder)
- o) Elas \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ ao Pelô. (ir)
- p) Eu \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ um presente para Ana. (dar)

No tocante à avaliação de **PVA**, havia interpretação do texto, incluindo uma questão que pedia a opinião do aluno sobre o tema tratado no texto (Vide Anexo B). Em seguida, trabalhou o vocabulário do texto através do contexto, ou seja, sem usar dicionários. Ela retirou palavras do texto e pediu que os alunos as relacionassem com os seus respectivos significados. As questões gramaticais continham frases descontextualizadas. Contudo, um aspecto positivo

dessa parte foi que a professora colocou um texto de um de seus alunos na prova para que eles corrigissem os erros. Por fim, ela realizou uma questão de compreensão oral. A seguir, serão colocadas as questões de gramática e de correção textual.

2. Complete as frases com os tempos corretos do Subjuntivo.

- a) Eu teria sido mais bem sucedido na entrevista se \_\_\_\_\_.
- b) Os estudantes freqüentam a biblioteca, mesmo que \_\_\_\_\_.
- c) O candidato será contratado depois que \_\_\_\_\_.
- d) Iremos a Morro de São Paulo quando \_\_\_\_\_.
- e) Quando criança queria que \_\_\_\_\_.
- f) Nosso professor sempre ordenava que \_\_\_\_\_.

3. Descubra, enumere e corrija os trinta erros na carta abaixo. (ver a carta no anexo.)

## ***2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Este estudo teve como principal objetivo observar a relação entre a teoria e a prática do professor de português para estrangeiros. Além disso, pretendeu-se analisar o processo de avaliação da compreensão e produção de textos.

As perguntas que norteiam essa pesquisa são: (1) A avaliação reflete as concepções teóricas do planejamento de ensino? (2) Qual o espaço que a compreensão e a produção de textos ocupam na avaliação e no planejamento? (3) O trabalho voltado para a compreensão e a produção de textos está relacionado com a abordagem comunicativa? (4) As atividades de produção escrita são estanques ou são articuladas com outras competências?

Para responder essas perguntas, foram considerados tanto o ponto de vista dos professores, com base em suas afirmações nos questionários, quanto o da pesquisadora, que utilizou sua observação em sala de aula. Os resultados obtidos oferecem evidências de que muitos professores possuem um discurso inovador, mas o ensino e a avaliação ainda apresentam algumas características ultrapassadas.

Com relação ao discurso dos professores manifestado através do questionário, pôde-se perceber, de maneira geral, que as atividades de produção escrita, em sua maioria, são trabalhadas de forma integrada com outras habilidades. Esse aspecto acontece no CELPE-Bras, uma vez que nas questões da prova, são feitas atividades relacionando a compreensão com a produção da escrita e a compreensão escrita com produção de textos.

Contudo, a produção escrita ainda ocupa pouco espaço nas aulas de PL2. Dos cinco professores, apenas dois dão mais ênfase a essa habilidade. É por isso que Lima (2002a) diz que muitos alunos de PL2 não conseguem obter sucesso no CELPE-Bras e, de forma geral, no uso da língua fora da sala de aula, embora já tenham terminado os cursos de língua. O que se pode notar nas respostas dos professores é um descompasso entre o ensino da habilidade escrita e da oralidade no trabalho com a língua-alvo.

A partir dos questionários e dos planejamentos, pôde-se perceber que o trabalho voltado para a compreensão e produção de textos está relacionado com alguns aspectos da abordagem comunicativa, uma vez que há ênfase no uso de textos autênticos e a aula não se limita aos conhecimentos lingüísticos. Ademais, a maioria dos professores ressalta aspectos socioculturais. Como Almeida Filho (2002, p. 8) disse, o ensino comunicativo é aquele que está voltado para a aquisição de uma segunda língua através do seu uso social e interativo. Esse fato pode ser observado nos depoimentos e nos planos de aula de **PMP, PVA, PRP e PCP**.

No entanto, a competência lingüística ainda possui maior destaque nas aulas desses professores. A competência comunicativa não se limita à competência lingüística. Ela é importante, mas não é a única competência que deve ser trabalhada. Além dela, há outras que precisam ser desenvolvidas também durante as aulas, como as competências sociolingüística, discursiva e estratégica (CANALE, op. cit., p. 66).

Os professores trataram a gramática como elemento importante para o ensino/aprendizagem. Consideraram que, para produzir textos escritos, era necessário conhecer determinados aspectos gramaticais. Além disso, **PVA** considerou como dificuldade no trabalho com a língua alguns aspectos gramaticais, como por exemplo, ensinar o subjuntivo. Os professores colocam, também, como dificuldade enfrentada pelos alunos, aspectos relacionados à gramática, como o modo e o tempo dos verbos. E para ajudar os alunos a superar essas dificuldades, a maioria dos professores faz exercícios mecânicos e repetitivos, como os de preencher lacunas.

Mas alguns professores, como **PCP** e **PMP**, não consideram a gramática como aspecto principal das aulas de PL2 e não a tratam como a única fonte de fornecimento do

conhecimento lingüístico, uma vez que há uma diferença entre o que a gramática tradicional determina e o uso que se faz da língua, segundo **PMP**.

Além disso, a maioria dos professores acrescentou que, para produzir textos escritos, não é necessário apenas conhecer determinados aspectos gramaticais, é preciso também saber adequar o texto ao grau de formalidade, à situação de comunicação esperada, ao propósito. Ademais, é bom não só ter conhecimento do assunto que está sendo discutido como também ter uma visão crítica dos fatos.

**PCC** fez um comentário importante em relação às dificuldades encontradas no ensino de PL2. Ela disse que os professores têm dificuldade em lidar com a diferença entre o que é ensinado na sala de aula e o que os alunos observam fora desse ambiente. Nesse contexto, entra a discussão sobre a abordagem comunicativa que não dá ênfase apenas ao conhecimento lingüístico, mas destaca a língua em uso.

Alguns professores não levantaram apenas aspectos gramaticais como dificuldades enfrentadas pelos alunos no estudo da L2. **PCP** ressalta que há dificuldade de interpretar textos e de produzi-los de forma clara, com coesão e coerência. Ela ajuda os alunos a superar essas dificuldades através de discussões de assuntos atuais e a partir de textos produzidos pelos próprios alunos.

Em relação à avaliação dos professores, no caso de **PCC**, a avaliação reflete em parte as concepções teóricas do planejamento de ensino. As aulas de **PCC** enfocam em demasia o conhecimento lingüístico, conseqüentemente, a prova escrita apresentou apenas questões lingüísticas. Em contrapartida, as suas aulas tinham atividades de compreensão e produção de textos que não foram encontradas na prova escrita.

A avaliação de **PVA** reflete as concepções teóricas do planejamento de ensino. O plano de aula de **PVA** tinha atividades que trabalhavam as habilidades de forma integrada e que enfocavam não só aspectos lingüísticos, mas também aspectos socioculturais. Na prova de **PVA**, havia questões de compreensão escrita e compreensão oral e uma de correção textual, mas ainda apresentava questões gramaticais descontextualizadas. Assim, tanto no plano de aula como na prova escrita, **PVA** apresenta um comportamento mais inovador e conservador ao mesmo tempo.

O plano de **PRP** enfatiza aspectos socioculturais, mas a sua prova só apresenta questões sobre conhecimentos lingüísticos. Na sua prova, não houve questões de compreensão escrita, mas havia pequenas produções de texto, desarticuladas com as outras habilidades, mas que enfocavam os aspectos lingüísticos estudados em sala. Dessa maneira, pode-se perceber que avaliação reflete as concepções teóricas do seu planejamento de ensino.

A prova escrita de **PCP** reflete as concepções do planejamento de ensino. Tanto na prova como no plano de aula, há atividades de compreensão e produção de textos, conhecimentos lingüísticos. Na prova, uma das questões gramaticais estava descontextualizada.

**PMP** mostra um planejamento de ensino que enfoca bem a abordagem comunicativa, envolvendo os conhecimentos lingüísticos com os socioculturais. Ela realizou a produção escrita articulada com outras habilidades. A prova de **PMP** apresentou questões que enfocam a abordagem comunicativa. **PMP** fez uma questão de compreensão e produção textual, partindo de textos autênticos. Além disso, elaborou uma questão de produção textual, selecionando o gênero do texto, o interlocutor e o propósito. Contudo, algumas questões gramaticais ainda são descontextualizadas, não refletindo o seu planejamento de ensino.

Os resultados dessa pesquisa mostram, de modo geral, que os professores, na teoria, já apresentam mudanças em relação ao processo de ensino/aprendizagem. Na prática, alguns ainda mostram aspectos tradicionais, mas já estão apresentando mudanças consideráveis.

É preciso investir na formação contínua dos professores. É importante que eles reflitam sobre as suas concepções e atitudes sobre ensinar/avaliar. É bom haver mais ênfase na abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem de PL2. A avaliação precisa ser tratada como um processo e não como um produto, para que ela atinja a sua verdadeira dimensão educativa. É relevante que o educador, primeiramente, faça com que o aluno seja parte integrante do processo avaliativo. Além disso, é essencial que o professor trabalhe as quatro habilidades de maneira articulada e harmônica para que todas elas sejam contempladas durante as aulas. Assim, a avaliação da compreensão e produção de textos no ensino/aprendizagem de PL2 sofrerá transformações importantes.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. C. & WALL, D. Does washback exist?. In: **Applied Linguistics**. Vol. 14 (2). P. 115-129.

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.

AVELAR, Silvana Lúcia Teixeira de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. Dissertação de Mestrado: Campinas, 2001.

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.

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.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar, 1971.

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.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. **Retratos da avaliação:** conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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.

JÚDICE, Norimar. Avaliação: um instrumento de diálogo. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Português/ língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos.** Niterói: Intertexto, 2000.

LEFFA, Wilson 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.

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/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender: Língua Estrangeira. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, p.61-64. Edição Especial, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **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.

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).

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2002.

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.

---

\_\_\_\_\_ & RODRIGUES, 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.

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 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.

SOUZA, Iracema Luiza de Souza. **A Cultura Brasileira no Ensino de Português para Estrangeiros**. Salvador, 2004. Mimeografado.

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.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

## ANEXO A – QUESTIONÁRIOS

### 1 Questionário de PVA

#### I – Dados do informante

1. Nome: PVA
2. Sexo: F
3. Idade: 50
4. Graduação: ( x ) completa  
( ) incompleta
5. Curso: letras – UFMG
6. Instituição: privada ( )  
pública ( x )

#### II – Experiência Profissional

1. Nível em que trabalha: ensino de inglês e português para estrangeiros (Avançado).
2. Nível em que já trabalhou: avançado
3. Tempo de ensino: 30 anos.
4. Nome da Instituição em que trabalha: escola A

#### III – Questionário

1. Qual o objetivo principal das aulas de Português para estrangeiros?

Prepará-los para cursar a PUC no Rio.

2. Para você, qual a importância do ensino da gramática nas aulas de português como LE?

É fundamental.

3. Como a gramática é tratada no livro didático que você adota?

Um tanto superficialmente.

4. Quais as principais habilidades de que os alunos precisam para produzir textos escritos?

Maior conhecimento e familiaridade com regência, concordância e muito acesso a textos mais elaborados.

5. Qual o maior entrave encontrado por você no trabalho com a língua?

Ensinar subjuntivo.

6. O que você classificaria como a maior dificuldade enfrentada pelos alunos na aprendizagem de português?

Novamente subjuntivo.

7. Em relação à resposta anterior, como você o ajuda a superar essa dificuldade?

Com bastante informação e exercícios.

8. Qual o espaço que a compreensão e a produção escrita ocupa nas suas aulas?

Normalmente como tarefa de casa.

9. Que tipo de atividade você faz para desenvolver a compreensão do aluno?

Debates em função da leitura.

10. Que tipo de atividade você faz para desenvolver a produção escrita do aluno?

Também lhes peço para que escrevam sobre os debates.

\* Normalmente os debates (produção oral) foram feitos em função de leituras feitas em casa, já que se tratavam de textos mais longos e elaborados, o que tomaria muito tempo das aulas. Em aula geralmente explicávamos e corrigíamos gramática, discutindo as dificuldades surgidas em função dos exercícios. Dei mais ênfase, por serem alunos avançados, a debates e discussões sobre temas mais atualizados e politizados. Talvez meus alunos não sintam que tenham adquirido muito conhecimento neste curso, pois já sabiam bastante e é difícil acrescentar algo nesse estágio específico de aprendizagem, já praticamente concluído. O que mais fizeram realmente foi praticar.

## 2 Questionário de PCC

### I – Dados do informante

1. Nome: PCC
2. Sexo: F
3. Idade: 37
4. Graduação: (x ) completa  
( ) incompleta
5. Curso: Letras
6. Instituição: privada ( )  
pública (x )

### II – Experiência Profissional

1. Nível em que trabalha: xxxx
2. Nível em que já trabalhou: xxxx
3. Tempo de ensino: 5 anos
4. Nome da Instituição em que trabalha: escola C

### III – Questionário

1. Qual o objetivo principal das aulas de Português para estrangeiros?

O principal objetivo é de preparar os alunos principalmente para eles se comunicarem com os brasileiros e em situações cotidianas como num restaurante, no correio, na rua, para fazer amizades e etc. Além disso, tornar possível o conhecimento sobre o país, seu povo e sua cultura.

2. Para você, qual a importância do ensino da gramática nas aulas de português como LE?

O ensino da gramática é muito importante também, pois a partir do seu conhecimento, os alunos têm mais e melhores condições de formular frases e diálogos e, portanto, se comunicarem melhor.

3. Como a gramática é tratada no livro didático que você adota?

Ela é tratada com uma base importante para o aprendizado da língua. Entretanto, não é o mais importante, mas sim a comunicação.

4. Quais as principais habilidades de que os alunos precisam para produzir textos escritos?

Conhecer o tema, ter uma base de como funciona a gramática, expressar primeiro na linguagem oral e depois escrita. Muitos alunos não gostam de escrever.

5. Qual o maior entrave encontrado por você no trabalho com a língua?

Eu tenho observado que a diferença entre o português dito “correto” (língua culta) e o português que os brasileiros falam na rua, dificulta um pouco o entendimento da língua na prática. Os alunos sempre comentam isso e também falam que as pessoas falam muito rápido e “comem” as sílabas, por exemplo Tô bem! para eu estou bem. Isso tudo dificulta um pouco o trabalho do professor, que tem duas realidades para comparar.

6. O que você classificaria como a maior dificuldade enfrentada pelos alunos na aprendizagem de português?

Na gramática da língua portuguesa as maiores dificuldades são de entender o uso do imperfeito do indicativo, as preposições e os verbos irregulares no presente e no perfeito. Quanto às outras dificuldades seria as mesmas que eu mencionei na questão 5 – compreensão na rua.

7. Em relação à resposta anterior, como você o ajuda a superar essa dificuldade?

Procuramos ajudá-los com muitos exercícios práticos: escritos, jogos, conversação, textos atuais e corrigindo-os sempre que possível.

8. Qual o espaço que a compreensão e a produção escrita ocupa nas suas aulas?

A compreensão ocupa um espaço muito importante. Já a escrita nem tanto, pois a maioria dos alunos não gosta de escrever, preferem sempre conversar.

9. Que tipo de atividade você faz para desenvolver a compreensão do aluno?

Atividades como uso de CD e comentários sobre o que entenderam, leitura de texto e o mesmo procedimento, com música, jogos e brincadeiras, visitas a locais como: mercado shopping, farmácia, museus.

10. Que tipo de atividade você faz para desenvolver a produção escrita do aluno?

Esta atividade, como já mencionei, não é muito desenvolvida, apenas quando o aluno vem com este propósito, mas quando possível trabalho com pequenos textos sobre temas atuais (políticos, sociais e etc) e eles produzem pequenos textos com opiniões pessoais.



### 3 Questionário de PMP

#### I – Dados do informante

1. Nome: PMP
1. Sexo: F
2. Idade: 44
3. Graduação: ( x ) completa  
( ) incompleta
4. Curso: letras vernáculas
5. Instituição: privada ( )  
pública (x)

#### II – Experiência Profissional

1. Nível em que trabalha: intermediário
2. Nível em que já trabalhou: iniciante e intermediário
3. Tempo de ensino: 1 ano
4. Nome da instituição a que pertence: escola P

#### III – Opinião do informante

1. Qual o objetivo principal das aulas de Português para estrangeiros?

Capacitá-los a ter um bom domínio da língua tanto na modalidade oral quanto na escrita.

2. Para você, qual a importância do ensino da gramática nas aulas de português como LE?

É importante que o aluno tenha noção e consciência das regras gramaticais que norteiam a língua alvo. Entretanto, é necessário sempre evidenciar que há uma flexibilidade entre o que a gramática normativa estabelece e o uso que os falantes fazem dessa língua, dando origem às variações e possíveis mudanças encontradas na língua portuguesa. O domínio da gramática também capacita o aluno a melhor compreender textos de diferentes tipologias e de produzi-los quando se fizer necessário.

3. Como a gramática é tratada no livro didático que você adota?

Não há apenas um livro adotado nas aulas. Porém, em todos eles encontramos textos que trazem em si aspectos gramaticais e de exercícios que levem o aluno à sistematizar e aplicar tais regras e estruturas gramaticais apresentadas.

4. Quais as principais habilidades de que os alunos precisam para produzir textos escritos?

Precisam ter conhecimentos a respeito da língua como estruturas gramaticais e vocabulário, mas também desenvolver a capacidade de uso dessa língua, já que a competência lingüística se integra à comunicativa. É preciso que os alunos saibam utilizar a língua em diferentes situações (mais, menos formal; tipos de textos diferentes com objetivos diferentes), saibam qual a relação existente entre a estrutura do texto, o interlocutor e o propósito, adequando o texto à situação de comunicação esperada.

5. Qual o maior entrave encontrado por você no trabalho com a língua?

A falta de material didático mais atualizado e completo e, principalmente, mais próximo de situações reais do uso da língua pelas quais o aluno se depara. Seria ótimo se dispuséssemos de livros com diferentes atividades que incluíssem atividades lúdicas complementado com material de áudio e de vídeo.

6. O que você classificaria como a maior dificuldade enfrentada pelos alunos na aprendizagem do português?

A depender da língua materna de cada aluno, dificuldades diferentes se apresentam. De uma maneira geral, a compreensão na adequação do uso das preposições e das conjunções. Há também uma dificuldade muito grande em relação ao domínio dos modos e tempos verbais do português.

7. Em relação à resposta anterior, como você o ajuda a superar essa dificuldade?

Algumas vezes é possível estabelecer similaridades entre a língua materna e a língua alvo do aluno, pronunciando que o aluno perceba o sentido contido nas palavras e seu papel na estrutura gramatical do português. Destacar os aspectos gramaticais através de textos para que o aluno perceba a função de cada elemento na estrutura da língua. Exercícios de sistematização e produção de textos complementam o trabalho.

8. Qual o espaço que a compreensão e a produção escrita ocupa nas suas aulas?

Como foi colocado na questão anterior, acho fundamental partir sempre de textos para trabalhar e evidenciar aspectos gramaticais. Trabalho com textos de diferentes tipologias para que o aluno, ao lê-lo, também saiba como melhor produzi-los, adequando o uso da língua a modalidade pedida seja ela mais ou menos formal, descrição, diálogo, narrativa etc.

9. Como você avalia a compreensão e a produção escrita dos seus alunos?

Nas aulas percebo uma progressão em relação ao entendimento e a produção escrita dos alunos. Há dificuldades em relação ao vocabulário, o que é esperado, e por isso mesmo provoca uma ampliação do vocabulário por parte dos alunos. Acho interessante partir das dúvidas levantadas através da leitura de textos para trabalhar os diversos aspectos da língua portuguesa. Da mesma forma, através da produção escrita dos alunos, pode-se mostrar as formas mais adequadas no uso da língua.

#### 4 Questionário de PCP

##### I – Dados do informante

1. Nome: PCP
2. Sexo: F
3. Idade: 25
4. Graduação: ( x ) completa  
( ) incompleta
5. Curso: Letras c/ inglês
6. Instituição: privada ( )  
pública ( x )

##### II – Experiência Profissional

1. Nível em que trabalha: Intermediários
2. Nível em que já trabalhou: Básicos, Intermediários, Avançados, Preparação para o CELPE/Bras
3. Tempo de ensino: 4 anos
4. Nome da Instituição em que trabalha: escola P

##### III – Questionário

1. Qual o objetivo principal das aulas de Português para estrangeiros?

Tornar os alunos competentes no idioma, trabalhando diversas habilidades nos diferentes níveis – oral (compreensão e produção) e escrita (compreensão e produção).

2. Para você, qual a importância do ensino da gramática nas aulas de português como LE?

Para mim, o ensino da gramática é de fundamental importância, embora não seja o principal das aulas.

3. Como a gramática é tratada no livro didático que você adota?

A gramática é tratada da forma como sempre é tratada nos livros, mesmo para brasileiros – sem levar em consideração diferenças regionais e a fala, com as suas necessidades e situações do dia-a-dia.

4. Quais as principais habilidades de que os alunos precisam para produzir textos escritos?

Saber adequar a sua produção (registro) ao que foi pedido; saber utilizar adequadamente os mecanismos de coesão da língua. Acho também que os conhecimentos do assunto e visão crítica também são fundamentais.

5. Qual o maior entrave encontrado por você no trabalho com a língua?

O “portunhol”.

6. O que você classificaria como a maior dificuldade enfrentada pelos alunos na aprendizagem de português?

Os verbos e as preposições são dificuldades comumente encontradas assim como o gênero. Entretanto, existe a dificuldade de interpretar textos – de ir além do escrito – e de produzi-los de forma coerente e coesa para uma grande parte dos estudantes.

7. Em relação à resposta anterior, como você o ajuda a superar essa dificuldade?

Para o primeiro grupo, com exercícios estruturais desde simples sentenças até a extensão de textos. Para o segundo, criando discussões e trazendo os próprios textos dos alunos para as aulas.

8. Qual o espaço que a compreensão e a produção escrita ocupa nas suas aulas?

Eu gostaria que ocupasse um espaço maior, mas ocupa pouco. Isso porque os alunos preferem trabalhar dúvidas e questões ligadas à gramática em sala e produzir textos em casa.

9. Que tipo de atividade você faz para desenvolver a compreensão do aluno?

Levo para sala de aula textos com perguntas, peço para os alunos as formularem, crio debates.

10. Que tipo de atividade você faz para desenvolver a produção escrita do aluno?

Atividades de redação, a partir da discussão de algum assunto polêmico em sala, ou partir de um problema imaginário criado.

## 5 Questionário de PRP

### I – Dados do informante

1. Nome: PRP
2. Sexo: Masculino
3. Idade: 28
4. Graduação: (X) completa  
( ) incompleta
5. Curso: Língua Estrangeira
6. Instituição: privada ( )  
pública ( X )

### II – Experiência Profissional

1. Nível em que trabalha: de iniciante a avançado
2. Nível em que já trabalhou: idem
3. Tempo de ensino: 06 anos
4. Nome da Instituição em que trabalha: escola P

### III – Questionário

1 Qual o objetivo principal das aulas de Português para estrangeiros?

Proporcionar aos alunos uma exposição a situações da fala e da escrita brasileiras bem como dar explicações da gramática buscando uma competência satisfatória para o aluno.

2. Para você, qual a importância do ensino da gramática nas aulas de português como LE?

É de grande valia, visto que as regras gramaticais diminuem o tempo de exposição à língua necessário para que o aluno passe a dominar um aspecto lingüístico.

3. Como a gramática é tratada no livro didático que você adota?

De forma simplificada e com nomenclatura mais "acessível" a alunos que não são necessariamente estudantes de língua. Infelizmente nomes de tempos verbais, por exemplo, ainda não puderam ser trocados por "aspectos," mas isso seria com certeza complicado demais.

4. Quais as principais habilidades de que os alunos precisam para produzir textos escritos?

Ter clareza na exposição das idéias. Saber encontrar o vocabulário conveniente. Dominar determinadas regras gramaticais; conhecer o aspecto cultural para que se possa fazer entender.

5. Qual o maior entrave encontrado por você no trabalho com a língua?

O estresse do aluno, quando o tempo disponível para o estudo não é compatível com o programa que ele quer cumprir.

6. O que você classificaria como a maior dificuldade enfrentada pelos alunos na aprendizagem de português?

O grande número de tempos verbais

7. Em relação à resposta anterior, como você o ajuda a superar essa dificuldade?

Com muitos exercícios mostrando diálogos dirigidos e conversação/jogos dirigidos.

8. Qual o espaço que a compreensão e a produção escrita ocupa nas suas aulas?

Depende do interesse do aluno. Em geral aproximadamente 40%.

9. Que tipo de atividade você faz para desenvolver a compreensão do aluno? Leitura de textos, bem como atividades de vídeo.

10. Que tipo de atividade você faz para desenvolver a produção escrita do aluno?

Trabalhamos um tema, discutindo-o em sala para que o aluno possa desenvolvê-lo em casa na forma de composição ou produzindo na própria sala de aula (em geral em cursos preparatórios para concursos).

**Prova escrita de PCC**

**Prova escrita de PCP**

**Prova escrita de PMP**

**Prova escrita de PRP**

**Prova escrita de PVA**

<b>89</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>95</b>	<b>96</b>	<b>97</b>	<b>98</b>
<b>99</b>	<b>100</b>	<b>101</b>	<b>102</b>	<b>103</b>	<b>104</b>		<b>105</b>		<b>106</b>
<b>107</b>	<b>108</b>	<b>109</b>	<b>105</b>	<b>106</b>	<b>107</b>		<b>108</b>		<b>109</b>
<b>110</b>	<b>111</b>	<b>112</b>	<b>113</b>	<b>114</b>		<b>115</b>			<b>116</b>
	<b>117</b>	<b>118</b>	<b>119</b>	<b>120</b>		<b>121</b>			<b>122</b>
		<b>123</b>	<b>124</b>	<b>125</b>					