



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

LUZIA ALESSANDRA PINHEIRO

**AVALIAÇÃO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADA POR
GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA ACIONAL**

**BRASÍLIA
2018**

LUZIA ALESSANDRA PINHEIRO

**AVALIAÇÃO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADA POR
GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA ACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

BRASÍLIA
2018

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P654a Pinheiro, Luzia Alessandra
Avaliação em francês língua estrangeira mediada por gêneros textuais na perspectiva acional / Luzia Alessandra Pinheiro; orientador Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo. -- Brasília, 2018.
153 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2018.

1. Francês língua estrangeira. 2. Perspectiva acional. 3. Avaliação para a aprendizagem. 4. Atividades avaliativas. 5. Interacionismo Sociodiscursivo. I. Plens de Quevedo Pereira de Camargo, Gladys, orient. II. Título.

LUZIA ALESSANDRA PINHEIRO

**AVALIAÇÃO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADA POR GÊNEROS
TEXTUAIS NA PERSPECTIVA ACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas.

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de 2018

Banca Examinadora formada por:

Prof.^a. Dr.^a. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo
Universidade de Brasília (Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina (Examinadora externa)

Prof.^a. Dr.^a. Vanessa Borges de Almeida
Universidade de Brasília (Examinadora interna)

Prof.^a. Dr.^a. Claudine Marie Jeanne Franchon
Universidade de Brasília (Examinadora suplente)

Brasília, 7 de dezembro de 2018

vos professeurs de français

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo carinho e paciência durante o percurso acadêmico.

Ao meu amado Alessandro M., pela compreensão no tocante às minhas extensas horas de estudo.

Ao meu amigo e colega de trabalho Glauco Wright, mestre em Linguística Aplicada, que me incentivou, apoiou e me indicou os primeiros passos para meu ingresso neste curso de pós-graduação.

À minha querida Prof^ª. Dr^ª. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, por sua brilhante atuação como minha orientadora, sempre muito presente, profissional e ética. Obrigada por ter me orientado tão atenciosa e cuidadosamente e por sua sensibilidade e seu modo de agir no realinhamento da pesquisa. Um privilégio ter sido sua orientanda. Sou-lhe muito grata por esta conquista.

À Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Borges Almeida, por ter me aceito como aluna especial, fato que propiciou a minha preparação para os exames de seleção deste programa e por seus aportes em minhas bancas de qualificação e examinadora.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por conceder a licença de afastamento remunerada para estudos.

Aos professores com quem cursei disciplinas, cujos conhecimentos foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico.

Ao Prof^º. Dr. Yûki Mukai, por suas contribuições em minha banca de qualificação.

À examinadora externa Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Lopes Cristovão, pela honra e pelo prazer de tê-la como membro da banca.

À Prof^ª. Dr^ª. Claudine Marie Jeanne Franchon, por se predispor a participar como suplente da banca examinadora.

À minha amiga e colega neste curso Danielle de Paiva Vilela Paz, cujo companheirismo serenou os momentos em que nem tudo eram flores.

Aos colegas de sala, pela aprendizagem compartilhada.

Aos meus colegas de trabalho do Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, que têm demonstrado interesse pelo tema de minha pesquisa, motivando-me.

Aos meus amigos, pelas palavras de encorajamento.

A todos, muito obrigada.



Fonte: Le Nouvel Édito Niveau B1 (2012, p.31)

- Trouxe-lhe meu currículo bem como todos os meus diplomas!
- Além de passar em exames, o que mais o senhor sabe fazer?

RESUMO

Esta pesquisa teve origem na reflexão acerca de um processo avaliativo coerente com o contexto pedagógico do ensino de francês no âmbito do letramento em avaliação (FULCHER, 2012; INBAR-LOURIE, 2013; SCARAMUCCI, 2016), de modo a amparar as decisões do professor sendo motivada por minhas inquietações como professora e/ou coordenadora de francês. Teve por objetivo geral caracterizar o processo avaliativo na perspectiva acional de ensino (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) em sala de aula de francês língua estrangeira com implicações práticas para a elaboração de uma proposta de avaliação. Para compor o referencial teórico, este estudo partiu da perspectiva acional, a qual unifica a aprendizagem ao uso da língua associando-a ao agir social (BENTO, 2013; CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; CUQ; GRUCA, 2017; HUVER; SPRINGER, 2011; PUREN, 2009; TAGLIANTE, 2005). Essa concepção de aprender língua é relacionada ao Interacionismo Sociodiscursivo que entende a linguagem como uma atividade de comunicação socialmente situada (BRONCKART, 2009). Por se tratar de um contexto pedagógico, a avaliação para a aprendizagem, mediada socialmente pelos agentes da sala de aula com enfoque na progressão da aprendizagem (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005; CARLESS, 2007; LUSSIER, 1992) compôs o terceiro pilar teórico. Metodologicamente, esta investigação organizou-se como uma pesquisa teórica de procedimento bibliográfico (GIL, 2008; LA VILLE; DIONNE, 1999; MINAYO, 2001; SALVADOR, 1986; SEVERINO, 2007), pois a geração de informações é proveniente de fontes situadas, unicamente, na literatura acadêmica. Posicionou-se sob o paradigma qualitativo-interpretativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2006; HEIGHAM; CROCKER, 2009), devido ao papel de minha subjetividade como pesquisadora na construção do objeto de estudo e no procedimento da interpretação das informações. O contexto de pesquisa foi o curso de francês de um dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal, origem das inquietações. Os resultados culminaram em uma fundamentação conceitual para avaliar sob a lógica acional, na caracterização do processo avaliativo em francês língua estrangeira na perspectiva acional e em uma proposta para o agir avaliativo do professor sob a mesma ótica, cujas atividades de avaliação integram as atividades de linguagem de recepção e produção (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) mediadas por gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 2009; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011)

Palavras-chave: Francês língua estrangeira. Perspectiva acional. Interacionismo Sociodiscursivo. Avaliação para a aprendizagem. Atividades avaliativas.

RÉSUMÉ

Cette recherche découle d'une réflexion sur un processus d'évaluation cohérent avec le contexte pédagogique de l'enseignement du français dans le cadre de la littératie en évaluation (FULCHER, 2012; INBAR-LOURIE, 2013; SCARAMUCCI, 2016) afin de soutenir les décisions de l'enseignant. Son objectif général était de caractériser le processus d'évaluation dans la perspective actionnelle d'enseignement (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), en salle de classe de français langue étrangère avec des implications pour l'élaboration d'une proposition d'évaluation. Pour composer le cadre théorique, cette étude s'est inscrite dans la perspective actionnelle qui unifie l'apprentissage et l'usage de la langue en l'associant à l'action sociale (BENTO, 2013; CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; CUQ; GRUCA, 2017; HUVER; SPRINGER, 2011; PUREN, 2009; TAGLIANTE, 2005). Cette conception d'apprentissage des langues est liée à l'Interactionnisme Socio-discursif qui comprend le langage comme une activité de communication socialement située (BRONCKART, 2009). En s'agissant d'un contexte pédagogique, l'évaluation pour l'apprentissage axée sur la progression des apprentissages (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005; CARLESS, 2007; LUSSIER, 1992) a constitué le troisième pilier théorique. Sur le plan méthodologique, cette étude a été organisée comme une recherche théorique de procédure bibliographique (GIL, 2008; LA VILLE; DIONNE, 1999; MINAYO, 2001; SALVADOR, 1986; SEVERINO, 2007), car la génération d'informations provient de sources localisées uniquement dans la littérature académique. Cette recherche a été placée sous le paradigme qualitatif-interprétatif (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2006; HEIGHAM; CROCKER, 2009), en raison du rôle de ma subjectivité en tant que chercheuse dans la construction de l'objet d'étude et dans la procédure d'interprétation des informations. Le contexte de la recherche a été le cours de français de l'un des Centres Interscholaires de Langues du District Fédéral. Les résultats ont abouti à un cadre conceptuel pour évaluer sous la logique actionnelle, à la caractérisation du processus d'évaluation dans la perspective actionnelle et à une proposition d'action évaluative sous la même logique, dont les activités d'évaluation intègrent les activités langagières de réception et de production (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) médiatisées par des genres textuels (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2009; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Mots-clés: Français langue étrangère. Perspective actionnelle. L'Interactionnisme Socio-discursif. Évaluation pour l'apprentissage. Activités d'évaluation.

ABSTRACT

This study stemmed from reflections upon an assessment process in line with the pedagogical teaching context of French inserted into the perspective of language assessment literacy (FULCHER, 2012; INBAR-LOURIE, 2013; SCARAMUCCI, 2016) as a support to teachers' decision-making process and was motivated by my concerns as a French teacher and/or coordinator. Its general aim was to identify the characteristics of an assessment process conducted within the action-oriented approach to teaching (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), in the French as a foreign language classroom with practical implications for the design of an assessment proposal. As for theoretical foundation, this study starts with the action-oriented approach, which unifies language learning, use and social acting (BENTO, 2013; CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; CUQ; GRUCA, 2017; HUVER; SPRINGER, 2011; PUREN, 2009; TAGLIANTE, 2005). Such a language learning conception is related to the Sociodiscursive Interactionism, which understands language as a socially situated communication activity (BRONCKART, 2009). As it is a pedagogical context, assessment for learning, socially mediated by the classroom agents with emphasis on the learning progression (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005; CARLESS, 2007; LUSSIER, 1992), constitute the third theoretical basis. Methodologically speaking, this investigation was organized as a theoretical-bibliographical research (GIL, 2008; LA VILLE; DIONNE, 1999; MINAYO, 2001; SALVADOR, 1986; SEVERINO, 2007), because the information was generated solely from the academic literature. It adopts the qualitative-interpretivist paradigm (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2006; HEIGHAM; CROCKER, 2009), due to the role played by my subjectivity as a researcher in the construction of the object of study and in the procedures to interpret the information. The research context is the French course in one of the public language centers in the Federal District, source of my concerns. The results consist in a conceptual foundation to assess from the action-oriented logic, in the characterization of the process to assess French as a foreign language from this same perspective, and in a proposal for teachers to work in line with such a perspective, in which assessment activities integrate receptive and productive language activities (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) mediated by textual genres (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2009; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Keywords: French as a foreign language. Action-oriented approach. Sociodiscursive Interactionism. Assessment for learning. Assessment activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competências gerais-individuais	24
Figura 2 - Competência linguístico-comunicativa.....	28
Figura 3 - Atividades de linguagem	30
Figura 4 - Domínios.....	32
Figura 5 - Etapas do processo avaliativo	61
Figura 6 - Ciclo interacional.....	62
Figura 7 - Etapas da elaboração da atividade avaliativa.....	73
Figura 8- Recepção e produção integradas.....	107
Figura 9- Proposta de avaliação para a aprendizagem na perspectiva acional.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos para uma abordagem didática dos gêneros textuais	47
Quadro 2 - Avaliação por competências.....	57
Quadro 3 - Exemplos de descritor e critérios	71
Quadro 4 – Panorama da pesquisa.....	95
Quadro 5 - Plano de avaliação.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem comunicativa
AF	Aliança Francesa
CE	Compreensão escrita
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CO	Compreensão oral
DF	Distrito Federal
FLE	Francês língua estrangeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LE	Língua estrangeira
PA	Perspectiva acional
PE	Produção escrita
PO	Produção oral
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Quadro	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
ZPD	Zona proximal de desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1	Perspectiva acional: contexto, conceito e particularidades	21
2.1.1	Competências gerais-individuais	23
2.1.2	Competência linguístico-comunicativa	25
2.1.3	Atividades de linguagem	28
2.1.4	Domínios	31
2.1.5	Tarefa.....	32
2.1.6	Síntese sobre a perspectiva acional	35
2.2	Sobre o Interacionismo Sociodiscursivo e gênero textual.....	38
2.2.1	Aspectos dos gêneros textuais para uma abordagem didática.....	42
2.2.2	Síntese sobre o Interacionismo Sociodiscursivo	48
2.3	A avaliação na sala de aula	49
2.3.1	A avaliação para a aprendizagem	51
2.3.2	Avaliação da competência linguístico-comunicativa	54
2.3.3	O processo avaliativo.....	59
2.3.3.1	Etapas do processo avaliativo.....	60
2.3.3.2	Ciclo interacional: ensino, aprendizagem e avaliação.....	62
2.3.3.3	Atividades de avaliação e atividades de linguagem	64
2.3.3.3.1	Recepção: compreensão oral e compreensão escrita	65
2.3.3.3.2	Produção: produção oral e produção escrita	66
2.3.4	Elaboração das atividades avaliativas de produção e recepção.....	69
2.3.5	Síntese sobre a avaliação na sala de aula.....	75
2.4	Síntese do capítulo sobre a fundamentação teórica.....	75
3	METODOLOGIA.....	77
3.1	A natureza teórica e exploratória da pesquisa.....	77
3.2	Pesquisa de fundamentação bibliográfica: considerações gerais.....	80
3.3	O paradigma qualitativo-interpretativo da pesquisa	83
3.4	Contexto da pesquisa.....	84
3.4.1	Breve panorama histórico do ensino de línguas no Distrito Federal.....	85
3.4.2	Considerações administrativas e pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal	88
3.5	Procedimentos para a interpretação das informações	93
3.6	Síntese do capítulo metodológico	95

4	INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	96
4.1	Fundamentos teóricos e conceituais como subsídios do processo avaliativo pedagógico em FLE a partir da PA	96
4.1.1	Perspectiva acional e Interacionismo Sociodiscursivo.....	97
4.1.2	Perspectiva acional, socioconstrutivismo e avaliação para a aprendizagem	100
4.2	Processo avaliativo pedagógico em consonância com os fundamentos da PA	102
4.3	Síntese do capítulo sobre a interpretação das informações	111
5	PROPOSTA DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA ACIONAL EM FLE	112
5.1	Recomendações iniciais	112
5.2	Procedimentos para o planejamento e elaboração de atividades avaliativas a partir da PA	115
5.2.1	Escolha do gênero textual das atividades avaliativas	115
5.2.2	Atividades de aprendizagem.....	116
5.2.3	Elaboração das instruções.....	117
5.2.4	Modos de aplicação das atividades avaliativas.....	119
5.2.5	Ficha de avaliação	121
5.3	Exemplos de atividades de avaliação	122
5.3.1	Exemplo 1 de atividade avaliativa de produção escrita.....	123
5.3.2	Exemplo 1 de atividade avaliativa de produção oral em continuidade	125
5.3.3	Exemplo 1 de atividade avaliativa de produção oral em interação	127
5.3.4	Exemplo 2 de atividade avaliativa de produção escrita.....	129
5.3.5	Exemplo 2 de atividade avaliativa de produção oral em continuidade.	131
5.4	Procedimentos avaliativos complementares.....	132
5.4.1	Exemplo de ficha de autoavaliação	133
5.5	Recomendações finais.....	134
5.6	Síntese do capítulo sobre a proposta de avaliação.....	137
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS	146

1 INTRODUÇÃO

Uma cena de uma entrevista para se obter um emprego. Um candidato diante de um recrutador apresenta-lhe todos os seus diplomas. “Além de passar em exames, o que mais o senhor sabe fazer?”, alude com humor, a charge que consta na epígrafe deste estudo. O candidato fundamenta seu valor unicamente na existência dos vários diplomas obtidos por ele ao longo de sua vida, sem relatar qualquer experiência anterior. Entretanto, o recrutador não parece deixar-se enganar. Para esse recrutador os diplomas não refletem certas habilidades úteis para agir no mundo do trabalho. De fato, motivação, rigor, simpatia, capacidade de adaptação e competência não se leem em diplomas e, no entanto, são essenciais no ambiente profissional.

Transpondo a mensagem da referida charge para o tema da avaliação sobre o qual trata este estudo, ela me leva a refletir sobre o papel da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Em outras palavras, questiona se, além de aprender uma língua dentro de uma sala de aula, sobre o que mais o aprendente¹ é capaz de fazer com ela fora da escola. E, até que ponto a avaliação em LE tem refletido as habilidades úteis para agir no mundo, mundo onde a língua de aprendizagem é falada.

Desenvolver uma prática de avaliação significativa supõe uma capacidade para agir de maneira pertinente em um contexto particular e de se posicionar de forma crítica com interrogações técnicas, metodológicas, teóricas, epistemológicas e éticas diante do ato de avaliar (HUVER; SPRINGER, 2011). Portanto, é relevante, para uma prática avaliativa fundamentada em bases sólidas, que o professor demonstre conhecimentos sobre noções pertinentes à constelação de conceitos que permeia o universo da avaliação em língua. Ou seja, é importante uma formação para a avaliação.

Todavia, pode ocorrer ao professor, em seu referencial de competências profissionais, encontrar-se desprovido de saberes e de *savoir-faire* que lhe permitam tirar proveito da pluralidade das possíveis práticas avaliativas. Tagliante (2005, p. 8) referenda esse parecer ao afirmar que “raros são os países onde o professor recebe em sua formação inicial informações sobre as maneiras de avaliar concernentes à aprendizagem de língua estrangeira de seus alunos”².

¹ A etiqueta “aprendente” é empregada ao longo da presente pesquisa por colocar o aluno ou o estudante como um ator na sala de aula compreendendo-o como um conceito didático, cujo diferente papel social insiste na concepção interativa da apropriação do saber em sala de aula (CUQ; GRUCA, 2017).

² « Rares sont les pays où l’enseignant reçoit, dans sa formation initiale, ne serait-ce qu’une information sur les différentes façons d’évaluer les progrès en langues de ses élèves (TAGLIANTE, 2005, p. 8, tradução nossa). Essa tradução e as demais são traduções nossas. Opto por não escrever as próximas citações no original devido ao seu número elevado.

Diante da tarefa complexa de construção da própria prática avaliava, surgiu da observação do meu cotidiano profissional meu interesse pela temática desta pesquisa: o processo avaliativo em um contexto público de ensino de línguas. Tive a percepção da necessidade de um (auto)letramento em avaliação (FULCHER, 2012; INBAR-LOURIE, 2013; SCARAMUCCI, 2016).

O termo letramento em avaliação aparece na didática de línguas em meados do ano 2000 (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018). Segundo Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), a definição mais ampla de letramento em avaliação é a de Fulcher (2012), o qual o define como:

Os conhecimentos, as habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (FULCHER, 2012, p. 125 apud QUEVEDO-CAMARGO, SCARAMUCCI, 2018).

O letramento em avaliação tem como objetivo desenvolver o senso crítico do professor diante das avaliações, visto que “ele deve saber por quê, o quê, quando e como avaliar seus alunos, assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 239).

Por fim, em se tratando de professores de línguas, como é o caso na presente pesquisa, o letramento em avaliação pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos tanto teóricos quanto práticos relevantes para que possam acompanhar o progresso na aprendizagem (de línguas) de seus aprendentes, asseveram as respectivas autoras.

Isso posto, ora atuando como professora, ora como coordenadora pedagógica de francês língua estrangeira (FLE), desde 1998, em uma escola de línguas da Rede Pública de ensino do Distrito Federal (DF), algumas questões me inquietavam em relação à avaliação. Primeiro: percebi que o processo avaliativo ainda carregava características de uma avaliação com foco em critérios estritamente linguísticos, embora o objetivo configurasse o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

Segundo: conquanto o grupo de professores e a coordenação pedagógica se empenhassem para modificar o sistema de avaliação, sobretudo em relação à escolha e elaboração dos instrumentos avaliativos, diferentemente do atual, os resultados ainda não eram

satisfatórios. Atribuí o fato das dificuldades de mudança a uma necessidade de conhecimentos teóricos em avaliação que pudessem guiar e embasar um sistema avaliativo distinto do vigente. De um modo geral, havia uma procura por atividades avaliativas³ capazes de fazer inferências sobre o que o aprendente sabe fazer com a língua e, não somente o que ele sabe sobre ela.

Terceiro: dada a compreensão de que a avaliação deve estar em consonância com a abordagem de ensino, visto que “ensino/aprendizagem e avaliação são indissociáveis, independentemente do contexto em questão” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 317), percebi que o livro didático adotado pela instituição foi elaborado sob os preceitos do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas⁴, doravante Quadro, (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005⁵). Por conseguinte, o Quadro preconiza a perspectiva acional (PA) para ensinar, aprender e avaliar em línguas, de onde me assolou a questão sobre como seria um processo avaliativo condizente com a PA. Bento (2002, p. 1) afirma que “a perspectiva acional é a metodologia principal na França desde o início do século XXI”. Assim, creio ser relevante considerar o tema deste estudo à luz dessa perspectiva.

Sobre a PA, trata-se de uma certa maneira de um prolongamento da abordagem comunicativa (AC), a qual fora assim nomeada por ser seu objetivo social de referência a formação do aprendente para comunicar em LE (BÉRARD, 2009; PUREN, 2009; TAGLIANTE, 2005). Esses autores asseveram que a apelação de “perspectiva acional” para o Quadro é, também, devidamente lógica, pois o objetivo fixado é a formação de um ator social, ou seja, o “falar com” inerente à AC, movimenta-se para o “agir com” na PA, sem prescindir do primeiro. Uma explicação mais detalhada sobre a PA consta no referencial teórico *infra*.

Ciente de que a avaliação abrange uma miríade de temas, decidi iniciar um processo reflexivo para contribuir com a busca de respostas às questões, ainda desafiadoras na prática avaliativa, oriundas do meu contexto profissional. Questões essas que visam uma reflexão sobre um construto para fundamentar a avaliação, cuja ausência constitui parte das dificuldades do professor de LE em lidar com a prática avaliativa (SCARAMUCCI, 2006). Optei, portanto, por lançar luz sobre a compreensão de um processo avaliativo para a sala de aula que inclui

³ Entendo por atividade avaliativa ou de avaliação uma atividade na qual o professor oferece aos aprendentes uma oportunidade de demonstrar o grau de aquisição de uma competência.

⁴ O objetivo geral do Conselho da Europa com a elaboração do Quadro inscreve-se “na vontade de intensificar a aprendizagem e o ensino de línguas, de promover e facilitar a cooperação entre todos os atores do ensino de línguas, de permitir o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas e a melhorar a compreensão intercultural no mundo” (CUQ; GRUCA, 2017, p. 197), ou seja, de finalidades também generosas (TAGLIANTE, 2005).

⁵ Embora o Quadro tenha sido publicado em 2001, a edição em francês, da qual provém as citações e paráfrases na presente pesquisa data de 2005.

conhecimentos a respeito da escolha e planejamento de atividades avaliativas e de um modelo de avaliação em FLE a partir da PA.

Dessa forma, a pesquisa de que trata esta dissertação encontra-se definida como uma investigação sobre a avaliação para a aprendizagem em FLE alicerçada na PA, em contexto de sala de aula de estudantes de ensino médio de uma escola pública de idiomas do DF, de função pedagógica e caráter qualitativo, direcionada aos professores de francês desejosos por diversificarem suas práticas.

Portanto, esta pesquisa tem por objetivo geral caracterizar o processo avaliativo na PA, em sala de aula de FLE com implicações práticas para a elaboração de uma proposta de avaliação.

Em decorrência do objetivo geral tenho por propósito os objetivos específicos, a seguir:

- a) Identificar fundamentos conceituais que podem subsidiar um processo avaliativo pedagógico em FLE a partir da PA;
- b) Delinear parâmetros para um processo avaliativo pedagógico em FLE em consonância com a PA.

Para alcançar os objetivos, incluo por guia as seguintes perguntas:

- a) Quais conceitos teóricos podem alicerçar a avaliação em FLE a partir da PA em contexto pedagógico?
- b) Como propor e desenvolver atividades avaliativas⁶ para avaliação pedagógica em FLE no âmbito da PA?

Contudo, o desenvolvimento da pesquisa na busca de respostas conduz-me a outras ramificações temáticas relacionadas tanto com a PA como com os objetivos desta investigação. Assim, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) na concepção de Bronckart (2009) e o tema da avaliação são igualmente retratados e correlacionados entre si. Mais especificamente, apresento o uso de gêneros textuais, dentre outras possibilidades, como mediadores do “agir social” e, a função da avaliação para a aprendizagem como propícia ao contexto de sala de aula para se integrar como temas nesta investigação.

Concluída a articulação entre as motivações, o tema, os objetivos, as perguntas e o contexto que compuseram o capítulo introdutório, prossigo com o plano desta dissertação. Além da introdução, o presente estudo consta de mais quatro capítulos cada um dedicado à fundamentação teórica, metodologia e interpretação das informações, sendo um deles destinado

⁶ Atividades de avaliação e atividades avaliativas são vocábulos sinônimos na presente pesquisa.

à proposta de elaboração de atividades de avaliação. Posteriormente, há as considerações finais e referências.

Na fundamentação teórica apresento os pressupostos conceituais da PA, discorro sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, cuja teoria é relevante por amparar um modelo dinâmico de aprendizagem e apresento as minhas escolhas sobre o tema da avaliação para a aprendizagem. O capítulo metodológico caracteriza e descreve o percurso da presente pesquisa definida como teórica de procedimento bibliográfico. A interpretação das informações pretende fazer uma síntese do conhecimento fornecido pelo referencial teórico com vistas a alcançar os objetivos. A seção sobre a proposta de avaliação tem como intuito propor princípios diretores e um exemplar de atividades avaliativas na PA. Por fim, as considerações finais apontam se as perguntas de pesquisa foram respondidas, as possíveis contribuições, limitações e desdobramentos para investigações futuras sobre o tema.

Na sequência, apresento a fundamentação teórica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo está dividido em três temas cardinais para a presente pesquisa. A primeira subseção traz informações para conceituar, descrever e compreender os elementos da PA. Para esse propósito, alerto que o Quadro é bastante citado, o que não poderia ser diferente, embora haja uma fundamentação, também, em estudiosos e pesquisadores da didática do ensino de FLE sobre a PA.

Na segunda subseção, trago alguns aportes do ISD para sua compreensão como possível teoria subjacente à PA. Falo brevemente sobre suas origens na teoria sociocultural. Procuo definir alguns de seus conceitos-chave relevantes para a presente pesquisa e desenvolvo alguns aspectos sobre os gêneros textuais para o ensino de línguas.

A terceira subseção, por sua vez a mais extensa, possui enfoque na avaliação para a aprendizagem, cuja função é a mais apropriada para o desenvolvimento de um processo avaliativo pedagógico, conforme as compreensões desta pesquisa. Almejo definir e caracterizar a referida função avaliativa bem como aportar conhecimentos que favoreçam a concepção de um processo avaliativo em FLE.

2.1 Perspectiva acional: contexto, conceito e particularidades

A PA advém do contexto europeu da didática de línguas⁷ tendo em conta que constitui a pedra filosofal do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), a chave permitindo transformar a AC em uma matéria mais nobre e rica de esperança pedagógica: esta da ação, sendo o elemento principal dessa perspectiva (SPRINGER, 2009).

O Quadro constitui um referencial que “oferece uma base comum para a elaboração de programas de línguas vivas, de referenciais, de exames, de manuais, etc. na Europa” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 9) e fora dela. “Não se trata de maneira alguma de ditar aos seus usuários o que eles têm de fazer e como fazê-lo” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 4), o que não significa que seja indiferente a essas questões. O Quadro disponibiliza ferramentas para profissionais de línguas refletirem sobre sua prática, a fim de coordenar seus esforços e de garantir que respondam às necessidades reais dos aprendentes (CONSEIL DE L'EUROPE,

⁷ Didática de línguas é definida como “*um conjunto de discursos* (diretamente ou indiretamente) vinculados ao *ensino de línguas* (o porquê, o quê, como ensinar e para quem, com qual objetivo) [...]”, cujo objeto é “o estudo das condições e das modalidades de ensino e apropriação das línguas em meio não natural” (CUQ; GRUCA, 2017, p. 44-49, grifos dos autores).

2005). É considerado uma obra de referência para a compreensão da PA, porquanto ele objetiva apresentar as orientações máximas de um ensino e aprendizagem orientados pela ação (LOUSADA; ARROYAS; IRVINE, 2012). Entretanto, Lousada, Arroyas e Irvine (2012) afirmam que o Quadro anuncia o que se deve fazer, sem dizer como fazer, o que é compreensível por seu caráter não dogmático, a meu ver.

O Quadro não tende, necessariamente, à elaboração de um sistema único e padronizado, mas procura permanecer aberto e flexível para poder ser aplicado em situações particulares que necessitam de adaptações independentemente das culturas e situações educativas (CUQ; GRUCA, 2017), como é o caso da presente pesquisa que procura moldar a avaliação na PA ao contexto pedagógico.

À vista disso, uma perspectiva para aprender, ensinar e avaliar no contexto de ensino de línguas na visão acional considera que os atos de fala⁸ se realizam por meio das atividades de linguagem, as quais se inscrevem no interior das ações em contexto social, o único capaz de lhes dar [às ações] plena significação” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 15). O aprendente e usuário da língua é, portanto, considerado “ator social” à medida que realiza ações para obter um resultado em função de um problema, obrigação, objetivo ou intenção que se é fixado (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005).

Na PA, todo ato de aprendizagem e de ensino de uma língua concerne, de algum modo, às seguintes dimensões: competências gerais-individuais, competências linguístico-comunicativas, atividades de linguagem, domínios, tarefas e estratégias. Por isso, a PA leva em conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos⁹ e o conjunto das capacidades que o aprendente, ator social, possui e coloca em prática (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005).

Dessa forma, o Quadro apresenta uma concepção teórica sobre a PA intrínseca à noção de uso e aprendizagem de uma língua, ou seja, aprender uma língua equivale a ser capaz de usá-la, realçando o caráter social da linguagem:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências gerais** e, particularmente, **competências linguístico-comunicativas**¹⁰. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários **contextos**, em diferentes condições, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **atividades de linguagem** que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou

⁸ A abordagem pragmática da linguagem revela que a língua não serve somente para escrever ou falar, mas “ela também serve e, talvez principalmente, para fazer pedidos, dar ordens, proferir um julgamento, expressar opiniões e sentimentos, logo efetuar toda uma série de operações chamadas ‘atos de fala’ ou ‘atos de linguagem’” (CUQ, GRUCA, 2017, p. 194).”

⁹ Que provém da vontade, do desejo, da intenção.

¹⁰ Competência linguístico-comunicativa é o termo usado para a tradução nossa de “compétence à communiquer langagièrement” da versão francesa do Quadro (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005).

receberem textos relacionados com temas pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, ativam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controle dessas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 15, grifos dos autores).

A partir dessa súmula, elenco os termos a serem abordados na busca de uma compreensão sobre a PA. Na sequência, trato de apresentar as competências gerais-individuais do aprendente, competência linguístico-comunicativa na PA, atividades de linguagem, domínios, tarefas, estratégias e textos.

2.1.1 Competências gerais-individuais

O conceito de competência está susceptível a várias interpretações. De acordo com o Quadro, competência é definida como “o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 15). As competências gerais-individuais não são as específicas da língua, mas aquilo a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 15). Quatro conceitos-chave são fundamentais para elucidar o que o Quadro denomina de competências gerais-individuais: saber, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender.

O saber, ou conhecimento declarativo é entendido como um conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento acadêmico). No que diz respeito ao uso e à aprendizagem de línguas¹¹, o conhecimento acadêmico tem um papel importante na recepção e na compreensão de textos numa língua e o conhecimento empírico relacionado com a vida quotidiana é, também, essencial para a gestão de atividades linguísticas numa LE (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

O saber-fazer ou competência de realização ou ainda aptidões compreende(m) as habilidades práticas, sejam sociais, técnicas e profissionais próprias à vida quotidiana, como a capacidade de manipular tecnologia digital como recursos da aprendizagem ou compreender um mapa. Dependem mais da capacidade para pôr em prática procedimentos do que do conhecimento declarativo. Ou seja, é a prática das ações, ou o uso da língua, que conduz a um domínio da capacidade. É indissociável das experiências sociais (GAUTHEROT, 2009; HUVER; SPRINGER, 2011).

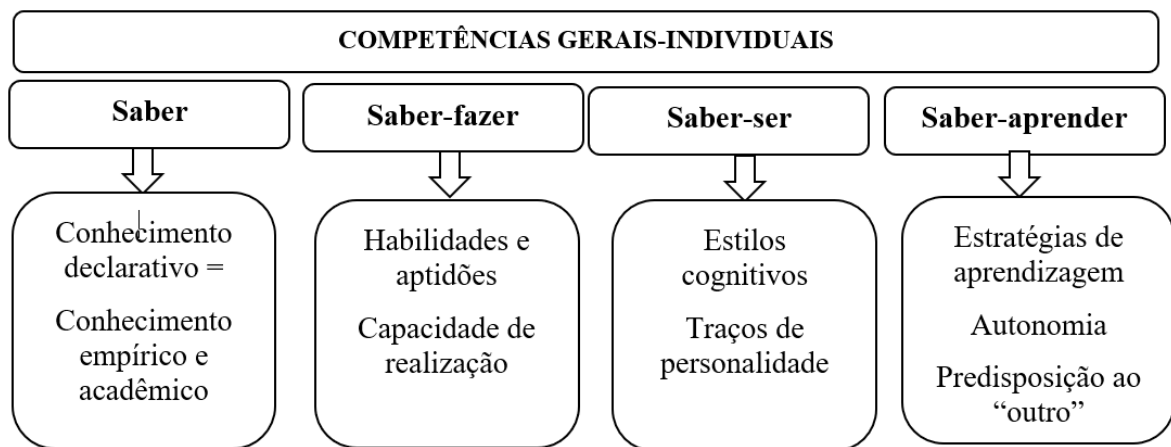
¹¹ Aprendizagem de línguas: “processo pelo qual a capacidade de linguagem é resultado de um procedimento planificado de estudos em contextos institucionais de ensino (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p.108).

O saber-ser ou competência existencial remete-se aos estilos cognitivos e à influência que a personalidade do aprendente exerce sobre a aprendizagem da língua, cujas atitudes e temperamentos são parâmetros que devem ser levados em conta na aprendizagem e ensino das línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Compreende as motivações, necessidades de comunicação, caráter introvertido ou extrovertido (HUVER; SPRINGER, 2011). O Quadro assinala que o saber-ser não é um atributo permanente.

Por fim, o saber-aprender ou competência de aprendizagem é colocado pelo Quadro como a competência que mobiliza todas as anteriores (saber, saber-fazer e saber-ser). Está intrinsecamente relacionado com o uso de estratégias de aprendizagem e autonomia do aprendente como a uma predisposição para a descoberta do “outro”, quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas, quer sejam novas áreas do conhecimento (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

As competências gerais-individuais são resumidas na figura abaixo:

Figura 1 - Competências gerais-individuais



Fonte: Autora

Para realizar as intenções comunicativas, os aprendentes mobilizam essas competências gerais-individuais associadas a uma competência linguístico-comunicativa, sobre a qual discorro na sequência.

2.1.2 *Competência linguístico-comunicativa*

O modelo de competência linguístico-comunicativa tem tido um grande impacto na Linguística Aplicada dada a importância de definir as suas dimensões para esclarecer os aspectos específicos sobre o que o aprendente de línguas deve saber (IRAGUI, 2005).

O modelo de Bachman (1990) e de Bachman e Palmer (1996) representam uma contribuição importante para área da avaliação (IRAGUI, 2005) por ampliar a noção de competência à dimensão pragmática, ou seja, sociolinguística e sociocultural da língua. É, geralmente, a Bachman (1990) a quem se deve a visão mais homogênea do conceito de competência linguístico-comunicativa e a sua especificação em dimensões observáveis, as quais são decomponíveis em subcategorias (RIBA, 2009).

Basicamente, esse modelo inclui a competência organizacional, cujas dimensões incluem as competências gramatical e textual, a competência pragmática, a qual compreende as competências ilocucionária e sociolinguística, a estratégica e os mecanismos psicofisiológicos (BACHMAN, 1990). Bachman (1990, p. 84) descreve a competência linguístico-comunicativa, ao que ele denomina capacidade comunicativa de linguagem, como consistindo em “conhecimento ou competência, e capacidade de implementação ou execução dessa competência no uso comunicativo da língua, de modo apropriado e contextualizado”.

O Quadro adotou os pressupostos de Bachman (1990) e propôs um modelo de competência linguístico-comunicativa dito “acional”, pouco distante da abordagem “comunicativa”, mas centrado sobre as ações que o aprendente pode realizar na língua que deseja aprender (TAGLIANTE, 2005).

A competência linguístico-comunicativa “permite a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 15) e esses meios ou “processos linguísticos referem-se à cadeia de acontecimentos, neurológicos e fisiológicos, implicados na produção e recepção [de textos] oral e escrita” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 15). Segundo o Quadro, a competência linguístico-comunicativa apresenta três componentes: linguístico, sociolinguístico e pragmático.

A competência linguística é definida como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas assim como a capacidade para usá-los” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 87). Inclui a competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

A competência lexical é descrita como o conhecimento e capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua que se compõe de elementos lexicais e gramaticais. Integram as

expressões formulaicas e locuções fixas, palavras isoladas (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios) e elementos gramaticais isolados (preposições, artigos, pronomes, conjunções etc.) (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

O Quadro considera a competência gramatical como “a capacidade de compreender e de conferir sentido ao produzir e ao reconhecer frases bem formadas segundo esses princípios e não de memorizá-los e de reproduzi-los como fórmulas feitas” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 89). “O Quadro admite a existência de uma competência gramatical e a classifica entre as competências linguísticas” (CUQ; GRUCA, 2017, 345).

A competência semântica trata da capacidade do aprendente de produzir sentido. É classificada em semântica lexical, referente a questões relativas ao sentido das palavras, em semântica gramatical, relativa aos elementos gramaticais e em semântica pragmática concernente às relações lógicas (TAGLIANTE, 2005; CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

A competência fonológica consiste na capacidade de perceber, reconhecer, discriminar os fonemas e reproduzi-los. O Quadro esclarece que a competência fonológica, assim como as demais, possui diferentes estágios de acordo com o nível de aprendizagem e que o domínio do sistema fonético não precisa ser como o do falante nativo.

A competência ortográfica implica na capacidade de reconhecer e produzir diferentes tipos de escritas em relação à forma (letras impressas e cursivas, maiúsculas ou minúsculas), ortografia, pontuação, convenções tipográficas, fontes e caracteres tipográficos correntes (&, \$, @...), segundo o Quadro.

Por fim, a competência ortoépica incide na capacidade do aprendente de produzir uma pronúncia e entonação adequadas a partir de um texto escrito, por exemplo, em uma leitura em voz alta. Pressupõe o conhecimento das convenções ortográficas, implicação dos sinais de pontuação, do ritmo e a capacidade de resolver equívocos (homônimos, ambiguidades sintáticas...) entre outros elementos (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Além da competência linguística, o Quadro relaciona, também, a competência sociolinguística e a competência pragmática.

A competência sociolinguística trata dos elementos socioculturais a serem levados em conta na utilização da língua em sua dimensão social¹², visto que a língua é um fenômeno social.

¹² “A dimensão social refere-se à coordenação da ação conjunta no aqui e agora a partir da situação de comunicação, mas também a tudo relacionado à experiência de vida do indivíduo (sua história como pessoa e como membro de diferentes grupos), interações sociais em que ele participa regularmente em algum momento de sua vida (sua rede, suas práticas linguísticas dentro desta rede) e a representação social das línguas e a linguagem que ele (re) constrói durante essas interações que constituem sua experiência da vida” (MATTHEY, 2010, p. 34).

Versa sobre os marcadores de relações sociais, regras de polidez, expressões da sabedoria popular, diferenças de registros (oficial, formal, neutro, informal, familiar, íntimo), dialetos e sotaques (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

A competência pragmática diz respeito ao conhecimento dos princípios de acordo com os quais as mensagens são organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva), utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional) sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

A competência discursiva é a capacidade de produzir discursos coerentes e inclui conhecimento da arquitetura do texto¹³, ou seja, “o conhecimento das convenções de organização de um texto numa dada comunidade” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 96).

A competência funcional diz respeito “ao uso do discurso falado e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 96). Na competência funcional os interlocutores estão envolvidos numa interação em que cada iniciativa conduz a uma resposta que permite ao interlocutor prosseguir, de acordo com a sua finalidade, através de uma sucessão de etapas que vão desde a abertura da conversa até à sua conclusão (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Inclui microfunções, macrofunções e esquemas interacionais.

Segundo o Quadro, as microfunções são categorias para o uso funcional de enunciados normalmente curtos, geralmente, como intervenções numa interação, por exemplo, dar e pedir informações, estabelecer relações sociais. As macrofunções, também caracterizadas por sua estrutura interativa, são categorias para o uso funcional do discurso falado ou do texto escrito que consistem numa sequência (por vezes longa) de frases, por exemplo descrição, narração, comentário, exposição e exegese, explicação, demonstração, instrução, argumentação, persuasão, de acordo com o Quadro.

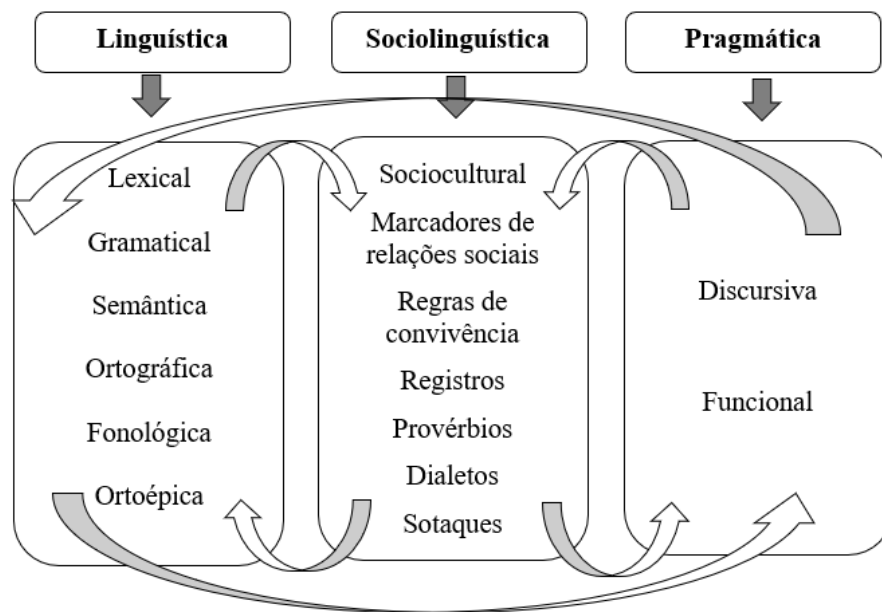
Os esquemas interacionais abrangem o conhecimento e a capacidade para usar esquemas (modelos de interação social) que subjazem à comunicação, tais como os de trocas verbais (pergunta/resposta, afirmação/acordo ou desacordo, pedido, oferta/aceitação/recusa) (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Por fim, a fluência, “capacidade para formular, prosseguir e sair de um impasse” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p.100) e a precisão proposicional, isto é, “a capacidade para exprimir os pensamentos e proposições com o fim de os tornar claros”

¹³ O Quadro explica que a arquitetura do texto se refere ao modo como a informação é estruturada (descrição, narração, exposição); como são contados episódios, histórias, anedotas; como é construída uma argumentação (num debate, no tribunal); como os textos escritos (composições, cartas formais) são dispostos na página, organizados em parágrafos e são sequenciados (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

(CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p.100) são os dois fatores qualitativos que determinam o êxito do componente funcional.

Proponho um resumo da competência linguístico-comunicativa.

Figura 2 - Competência linguístico-comunicativa



Fonte: Autora.

Em suma, o Quadro marca uma evolução na medida em que considera tanto as competências gerais-individuais levando em conta em seu modelo, o caráter complexo, proteiforme e experimental do aprendente, e a linguístico-comunicativa no processo de aprender uma língua (HUVER; SPRINGER, 2011).

As competências linguística, sociolinguística e pragmática que atuam na competência linguístico-comunicativa permitem instaurar atividades de uso da língua por meio da realização de atividades de linguagem, sobre as quais discorro a seguir.

2.1.3 Atividades de linguagem

As atividades de linguagem abrangem o “exercício da própria competência linguístico-comunicativa em língua em um determinado domínio¹⁴ específico no processamento (recepção e/ou produção) de um ou mais textos, com vistas à realização de uma tarefa” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 15).

¹⁴ Termo explicado na próxima subseção.

De acordo com o Quadro, as atividades de linguagem são consideradas a materialização da competência linguístico-comunicativa do aprendente e se classificam em quatro processos. Podem se realizar na oralidade, na escrita ou em ambas. São privilegiadas sob o ângulo da:

- Recepção: compreensão oral (ouvir) e compreensão escrita (ler);
- Produção: expressão oral (falar em continuidade) e expressão escrita (escrever);
- Interação: conversar oralmente e/ou por escrito. Envolve, no mínimo, dois participantes com momentos alternados de recepção e produção;
- Mediação: reformulação, tradução, interpretação, resumos orais ou escritos para um terceiro participante na comunicação.

Para Cuq e Gruca (2017) a recepção, produção, interação e mediação são categorias especificadas pelos descritores do Quadro para cada uma das atividades de comunicação da linguagem, as quais permitem tanto a sua integração nas atividades comunicativas ou organização de uma metodologia de ensino por competência (ou categoria).

Sobre os processos das atividades de linguagem, o Quadro foi o primeiro a introduzir a interação e a mediação, segundo North e Piccardo (2016). Contudo, reiteram que o modelo de interação e de mediação não foi bem desenvolvido pelo Quadro, no que concerne a interação escrita, que ganhou terreno com as tecnologias digitais, e a mediação que é reduzida à tradução e interpretação (NORTH; PICCARDO, 2016; GOHARD-RADENKOVIC et al., 2003).

Por outro lado, “atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 18). Quanto à mediação, apesar de seu conceito limitador, North e Piccardo (2016) relatam que ela é a integradora da co-construção do sentido na comunicação, indo além dessa função ao sublinhar o fluxo constante entre as dimensões individuais e sociais do uso da língua.

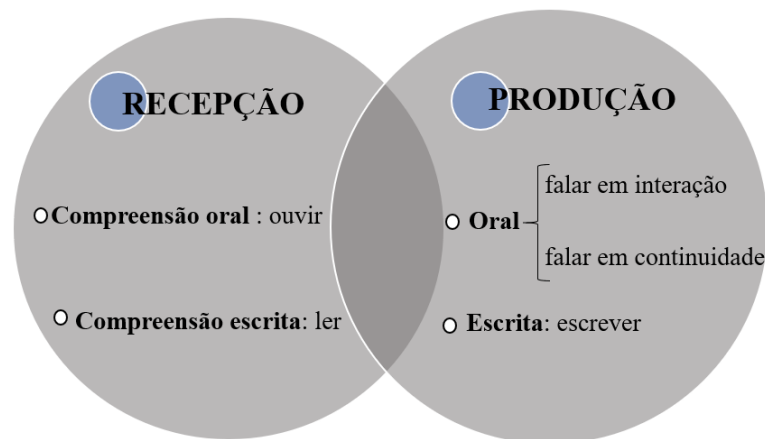
Assim, para o contexto no qual se insere a pesquisa de que trata esta dissertação, faço a opção tão somente por empregar a recepção e produção, que “na realidade se entrelaçam em toda situação de comunicação escolar ou fora dela e, que conduzem, por exemplo, as atividades de interação e de mediação, de uma certa forma” (CUQ; GRUCA, 2017, p. 145).

Embora o Quadro apresente as atividades de linguagem com explicações muito sucintas para uma prática pedagógica, é possível compreender que houve uma releitura do modelo pedagógico tradicional baseado nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), renomeadas de “operações de linguagem” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 73). Na verdade, são cinco

operações de linguagem, pois o modelo de produção (falar) efetua-se ora em forma de um monólogo sequencial, ora em interação¹⁵ (HUVER; SPRINGER, 2011; CUQ; GRUCA, 2017).

Para simplificar, opto pelos termos usados pelo próprio Quadro ao descrever os níveis comuns de competência (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 27) para elencar as atividades de linguagem empregadas na presente pesquisa e apresento uma figura dessas atividades de linguagem, conforme serão tratadas no presente estudo:

Figura 3 - Atividades de linguagem



Fonte: Autora

As atividades de linguagem agrupadas em recepção e produção assinalam a interdependência dessas atividades, cuja integração, a meu ver, deve ser considerada tanto no ensino, e na medida do exequível, na avaliação. Segundo Bourguignon (2005, l. 1156-1157), a PA propõe “uma lógica integrativa, na qual a comunicação está a serviço da ação e em que as atividades de linguagem são imbricadas umas nas outras a serviço do cumprimento de tarefas”.

Todavia, as atividades de linguagem podem passar por um tratamento pedagógico de forma decomposta, ou seja, compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Considerando o caráter não dogmático do Quadro, o importante nesse caso é ter um posicionamento que justifique o modo de abordar as atividades de linguagem, separadas ou integradas, em função do contexto, programa ou objetivo do ensino.

Isso posto, as atividades de linguagem pressupõem um contexto para a sua realização. De acordo com Luoma (2004, p. 30), “um contexto é um dos conceitos centrais do uso da linguagem. Geralmente é definido de forma ampla, abrangendo as dimensões linguística,

¹⁵ Interação é, nesse caso, empregado como uma conversa, diálogo entre pessoas, mais no sentido de oralidade, embora possa ocorrer, também, por escrito.

psíquica, psicológica e social da situação na qual a língua é usada”. A esse conceito o Quadro atribui o nome de domínios, sobre cujos aspectos discorro a seguir.

2.1.4 Domínios

Segundo o Quadro, cada atividade de linguagem inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos domínios (esferas de ação ou áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social, embora em muitas situações pode estar envolvido mais do que um domínio. Os domínios eles próprios “muito diversos, mas que, relativamente à aprendizagem das línguas, podem ser classificados, de forma geral, em quatro setores: público, público, educacional e profissional” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 18).

O domínio pessoal concerne à vida privada, centrada na família, nos amigos e nas atividades pessoais como leitura, lazer, interesses particulares. No domínio público, o indivíduo como cidadão engaja-se em transações diversas tais como saúde pública, justiça, política e outras. O domínio educacional recobre os sistemas educativos de aprendizagem/formação. O domínio profissional compete ao trabalho e a relações hierárquicas no exercício da profissão (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; TAGLIANTE, 2005).

A escolha dos domínios nos quais os aprendentes se preparam para atuar tem implicações profundas na seleção de situações, finalidades, temas, tarefas e textos. Segundo o Quadro, é recomendável considerar as situações com as quais o aprendente necessitará lidar ou lhe será exigido que lide para as quais ele deverá estar preparado. Intrinsecamente aos domínios encontram-se os temas.

Os temas ou tópicos “constituem o centro do discurso, da conversa, da reflexão ou da redação de determinados atos comunicativos” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 45). São exemplos de temas de comunicação, segundo o Quadro: caracterização pessoal, vida cotidiana, viagem, lazer, relação com os outros, saúde dentre outros. A sua seleção e a organização resultam das decisões em função das necessidades comunicativas, motivações, características e recursos dos aprendentes no(s) domínio(s) relevante(s) para as finalidades da sua aprendizagem, recomenda o Quadro.

Proponho a seguinte figura para apresentar os domínios.

Figura 4 - Domínios



Fonte: Autora

Segundo Duriez e Jérôme (2009), a ideia principal da PA é de inserir os aprendentes em uma missão que eles teriam de realizar com restrições precisas ligadas a seus domínios de interesses realizada por meio de atividades de linguagem. Complementam que para realizar essa missão os aprendentes têm acesso a textos escritos e orais que lhes permitem obter as informações necessárias para realizá-la. A essa missão os autores precisam tarefa, ou seja, “uma realização da linguagem que necessita de uma sucessão lógica de atividades da linguagem em um dado contexto social” (DURIEZ; JÉRÔME, 2009, p. 62).

Integralizando os temas tratados, a noção de tarefa a cumprir constitui o coração do Quadro (ROSEN, 2009) e, por conseguinte, da PA. Assim, prossigo com explanações sobre tarefa e com um breve parecer sobre estratégia e texto, termos que lhe são correlatos.

2.1.5 Tarefa

Segundo Norris (2009), um ensino baseado em tarefa enfatiza a noção de que o conhecimento está vinculado a sua aplicação. A tarefa é considerada uma atividade holística, pois proporciona ao aprendente a oportunidade de analisar o que ele faz, o que funciona e o que não funciona construindo suas próprias explicações e entendimentos, explica Norris (2009) fundamentada em Dewey (1938).

O termo tarefa é utilizado com diferentes acepções na didática de línguas¹⁶. Em atenção ao princípio de objetividade, importa para a presente pesquisa a definição de tarefa conforme o Quadro. As tarefas ou atividades são características da vida cotidiana nos diferentes domínios

¹⁶ Para mais definições de tarefa, consultar Ellis (2003), Lee (2000), Norris (2009), Nunan (1989) e Parrott (1993).

privado, público, educacional e profissional (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Uma tarefa é definida, também, como qualquer

ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de ações tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 15).

A noção de tarefa mobiliza atividades de ordens tanto da linguagem como extralinguística, o que as associa à competência linguístico-comunicativa e competências gerais-individuais, tratadas *supra*. Isso significa que as tarefas são linguísticas “na medida em que [...] essas tarefas requerem o processamento (pela recepção, produção, interação, mediação) de textos orais e escritos” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p.19).

Também, é possível realizar tarefas sem o recurso a uma atividade linguística, assevera o Quadro. Nesse caso, as atividades envolvidas podem mesmo não ser linguísticas e as estratégias usadas podem estar relacionadas com outros tipos de atividades, por exemplo, várias pessoas podem montar uma tenda em silêncio, se souberem aquilo que tem de fazer (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

Por sua vez, as tarefas da sala de aula,

querem sejam ‘autênticas’, quer essencialmente ‘pedagógicas’, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem e expressem sentido, de modo a atingir um objetivo comunicativo. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p.121)

A ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando conseqüentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas, reitera o Quadro. “No entanto, no caso das tarefas concebidas para o ensino e a aprendizagem [e avaliação] da língua, o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p.121).

Como critérios para a escolha de tarefas é importante que sejam “motivadoras e significativas para o aprendente e forneçam um propósito estimulante, mas realista e atingível, implicando, tanto quanto possível, o aprendente, e permitindo interpretações e resultados diferentes” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p.127).

Puren (2009) afirma que na PA, os aprendentes agem realmente com os demais aprendentes por meio das tarefas de aprendizagem, que mesmo “não naturais” equivalem a um par de óculos como artefato de auxílio para viver melhor estabelecendo um elo entre a aprendizagem da língua e a situação natural de uso. O importante é diminuir a ruptura entre a sala de aula e o exterior de maneira que o aprendente se torne um ator social (CUQ; GRUCA, 2017).

Quanto à sua complexidade, uma tarefa pode ser simples ou complexa, dependendo do número de elementos necessários para sua realização. Pode ser realizada, tanto individual como coletivamente e seu resultado apresentado em sala (TAGLIANTE, 2005). A sua execução envolve a “ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*)” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 121).

As estratégias são definidas como “a adoção de uma linha de conduta particular que permite o máximo de eficácia” (CONSEIL DE L’EUROPE, 48). São considerados elementos inerentes à realização das atividades sociais e, não somente como uma compensação das falhas de comunicação em LE, haja vista que, também, são utilizadas por locutores nativos para toda ordem de comunicação (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001; HUVER; SPRINGER, 2011).

As estratégias são, mais precisamente,

um meio que o usuário da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para colocar em prática capacidades e procedimentos, de modo a responder às exigências da comunicação e de executar com êxito a tarefa da forma mais completa e mais econômica, em função de seus objetivos precisos. (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 48).

Além das estratégias, as tarefas requerem a escolha de um texto¹⁷, “uma sequência discursiva oral ou escrita” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005). A escolha do texto deve considerar os fatores como a complexidade linguística, a estrutura discursiva, as condições materiais¹⁸, o tamanho e o seu interesse para o aprendente. Por conseguinte, “não haveria ato de linguagem sem texto” (CUQ; GRUCA, 2017, p. 160).

Aproximar o agir com a língua em contexto pedagógico às situações reais de comunicação, por meio de textos, pressupõe o uso de documentos autênticos e/ou adaptados. Documentos autênticos ou sociais são definidos, também, como documentos “brutos”,

¹⁷ A noção de texto é mais bem desenvolvida *infra*.

¹⁸ O Quadro refere-se aos fatores que influenciam na dificuldade de ler ou ouvir um texto, tais como barulho, timbre, volume do som, escrita descuidada ou desorganizada dentro outros.

elaborados por nativos para nativos para fins comunicativos (CUQ; GRUCA, 2017; PUREN, 2009) em oposição aos recursos didáticos, redigidos em função de critérios linguísticos e pedagógicos diversos.

Embora constituam uma mina inesgotável, esses enunciados produzidos em situações reais de uso da língua, podem ser categorizados como documentos da vida cotidiana (mapa do metrô, folheto turístico...), de ordem administrativa (formulários para abrir conta ou solicitar passaporte...), midiáticos (artigos, boletim meteorológico, documentários...), somente orais (música, conversa ao vivo...), alinhadores de texto e imagens (filmes, revista em quadrinho...) ou apenas iconográficos (fotos, pinturas...) (CUQ; GRUCA, 2017).

Entretanto, esses documentos “brutos” podem ser adaptados para o uso didático. Em outras palavras, definidos como “documentos “adaptados” pelos conceituadores de manuais didáticos ou pelos professores para atender as necessidades da aprendizagem” ou até mesmo como resultado das produções textuais dos aprendentes (PUREN, 2009, p. 158). Ou seja, autêntico no sentido literal ou não, o que importa não é o documento em si, mas a maneira de abordá-lo com enfoque na compreensão do conteúdo da mensagem, sem a armadilha de usá-los artificialmente como motivos para exercícios linguísticos, asseveram Cuq e Gruca (2017). Desse modo, uma tarefa está correlacionada ao uso de documentos autênticos.

Assim, com base no Quadro, compreendo que uma tarefa de cunho acional corresponde aquilo que as pessoas realizam em diferentes domínios de uso da língua situada socialmente. Pressupõe um objetivo, procedimentos e resultado. Em sua realização, o agente utiliza-se de estratégias para melhor chegar a um produto. Caracteriza-se por sua autenticidade, isto é, por ser próxima da vida real. Essa proximidade ocorre pela inserção de documentos autênticos ou e/ou adaptados explorados não de forma rasa sob pretextos somente linguísticos. Possui ênfase no sentido, entretanto, não prescinde dos cuidados com a forma. Pode ser realizada por um aprendente ou por um grupo. Pressupõe etapas progressivas claras, precisas e objetivas de execução, envolve competências da linguagem e extralinguísticas e se realizam por meio das atividades de linguagem.

Após ter discorrido sobre elementos constituintes da PA, sumário uma compreensão a seu respeito.

2.1.6 Síntese sobre a perspectiva acional

Segundo Cuq e Gruca (2017), os debates sobre os conceitos abordados pelo Quadro não poupam a didática de FLE, a qual conheceu com a PA, uma renovação em suas orientações

metodológicas ao permitir reconsiderar e redinamizar certos princípios-chave propostos desde a AC. Na PA, substancialmente ligada à AC, o termo “perspectiva” alcança o sentido desse prolongamento em coerência com a filosofia do Quadro que não tem por vocação prescrever uma metodologia, mas oferecer elementos para que professores e aprendentes operem seleções ou elaborem novas configurações (CUQ; GRUCA, 2017) sobre ensinar, aprender e avaliar em línguas.

Puren (2009) assegura que a partir do único e breve parágrafo no qual é definida a PA pelo Quadro, visto *supra*, as renovações em relação a AC concorrem para uma nova concepção em que muda a perspectiva do agir de linguagem. Explica que há uma passagem do ato de fala (o agir de linguagem individual sobre o outro) a uma ação social (definida como um agir de linguagem coletivo e/ou não de linguagem com os outros). É essa perspectiva que permite a visão do aprendente como “ator social”.

A PA fundamenta-se sobre as noções do ator social e tarefa em uma visão de resolução de problemas complexos por envolver a mobilização de competências, o objetivo sendo aprender a gerenciar a complexidade do agir social, que apenas se revela e logo somente pode ser avaliado no âmbito das concepções das atividades sociais situadas (HUYER; SPRINGER, 2011). “O ideal acional com o ‘seu viver com’ e ‘agir juntos’, vai tocar fortemente o campo da avaliação (SPRINGER, 2009, p. 33), o que exige um avanço nas práticas avaliativas.

Perrichon (2009) assevera que o impacto do termo perspectiva “acional”, na didática de línguas advém da proposição dos autores do Quadro (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005) de procederem a uma distinção, embora eu perceba mais como uma junção, entre aprendizagem e uso da língua. Segundo Perrichon (2009, p. 91): “A perspectiva acional corresponde ao elo entre esses dois tipos de ação [aprender e usar a língua]. Entretanto, embora definido recentemente pelo Quadro trata-se, na verdade, de uma redescoberta”.

De acordo com minha percepção, a PA traz novos ares para a didática de língua e ainda permanece um facho de luz a ser ampliado, sobretudo na sala de aula de FLE. As informações sobre como colocar em prática a PA ainda requerem reflexões a respeito de como viabilizar esse “agir social” em sala de aula de maneira concreta.

Ainda segundo meu ponto de vista, o Quadro ao propor o conceito de tarefas como o coração da PA (ROSEN, 2009) e, se requerem uma sequência discursiva oral ou escrita, o foco na abordagem didática de gêneros textuais constitui um canal para estreitar a relação entre o “agir social” e a sala de aula. Portanto, a partir desse ponto, elucido que devido a semelhança da abordagem baseada em tarefas com os gêneros textuais, a presente pesquisa os destaca como

um dos meios para viabilizar o agir social por meio da linguagem preconizado pela PA na realização de tarefas.

Essa conclusão torna-se possível por meio das leituras sobre a PA que apontam para teorias de aprendizagem inferidas por alguns autores (BENTO, 2010; ROSEN, 2009; PUREN, 2009) como lhe sendo subjacentes. Uma das teorias em questão é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e sua visão dos gêneros textuais. Por isso, após a síntese desta seção, trato sobre aspectos do ISD e dos gêneros textuais.

Sumarizando, na seção sobre a PA, expliquei que seu contexto de origem é europeu, devido a publicação do Quadro pelo Conselho da Europa em 2001. A PA tem por fio condutor o termo social: o agir social como princípio e a visão de aprendente como ator social capaz de realizar ações sociais por meio de atividades de linguagem com o uso de recursos linguísticos e extralinguísticos que se realizam em situações sociais de uso da língua por meio de tarefas. Como particularidades, a PA apresenta os seguintes elementos necessários à compreensão: competências gerais-individuais, componentes da competência linguístico-comunicativa, atividades de linguagem, domínios, tarefas, estratégias e textos.

No entanto, as leituras sobre a PA indicaram também a sua relação com o referencial de níveis do Quadro¹⁹, os termos plurilíngue e pluricultural²⁰ e congêneres, portfólio²¹, *Web 2.0*²² e pedagogia por projeto²³ (BÉRARD, 2009; HAMEZ; LEPEZ, 2009; PERRICHON, 2009; PUREN, 2009; REINHARDT, 2009). Esses aspectos não são tratados na presente pesquisa por não serem parte central dos objetivos desta investigação e porque ficaria demais extensa.

A seguir, trato sobre o ISD e o gênero textual.

¹⁹ Segundo o Quadro, os níveis de referência são A1 e A2 (usuários elementares), B1 e B2 (usuário independentes) e C1 e C2 (usuários experientes). Atendem à necessidade de estruturação do processo de aprendizagem ou de avaliação em LE e, se por longo tempo fizeram uso de uma categorização ternária (básico, intermediário e avançado), no momento atual são redefinidos em termos de capacidades e de competências, e não mais de aquisições linguísticas (CUQ; GRUCA, 2017).

²⁰ O Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 105) explica que o conceito de plurilíngue e pluricultural abrange a “situação de todos os que, na sua língua e cultura nativas, estão expostos a diferentes dialetos e à variação cultural inerente a qualquer sociedade complexa [...]”.

²¹ Um portfólio “permite a um indivíduo registrar e apresentar diferentes aspectos da sua biografia linguística [...]” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 133).

²² De acordo com Puren (2009), as ferramentas e ambientes colaborativos, desde então disponíveis na Internet em particular na Web 2.0, permitem conceber suportes não somente de trocas comunicativas mais ou menos ocasionais, mas de uma nova forma do agir social tecnicamente possível pelas tecnologias de informação interativas, caracterizando a passagem da AC a PA.

²³ Segundo Perrichon (2009, p. 93) “a pedagogia do projeto encontra suas raízes no final do século XIX por [John] Dewey [1929]. Seu lema ‘*learning by doing*’ contém as sementes dos fundamentos de uma abordagem acional de ensino e aprendizagem”.

2.2 Sobre o Interacionismo Sociodiscursivo e gênero textual

O Quadro não se fundamenta em nenhuma teoria de aprendizagem para a PA (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, PUREN, 2009). Entretanto, a PA sugere uma filiação às teorias ditas construtivistas e socioconstrutivistas adequadas aos modelos didáticos considerando a ação do aprendente como primeiro princípio explicativo do processo de aprendizagem (PUREN, 2009; SPRINGER, 2009; BENTO, 2013).

Ressalvo que, dada à magnitude do alcance teórico das teorias elencadas, esta dissertação não constitui um espaço para aprofundar a discussão sobre as mesmas. No entanto, levo em conta que essa temática, embora profunda, tem implicações relevantes para esta pesquisa. Nesse caso, para o desenvolvimento desta seção, o que me interessa é explicitar alguns elementos correlatos à teoria socioconstrutivista, ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e aos gêneros textuais que estejam em intersecção com os princípios da PA.

À vista disso, trato sobre a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) e mediação com base em Vygotsky (1978), o conceito de alguns termos chaves do ISD e de aspectos relativos aos gêneros do discurso, conforme Bakhtin (1997) e, textuais, consoante Bronckart (1996).

A teoria sociocultural de Vygotsky (2002) postula que o desenvolvimento do indivíduo ocorre, primeiro, no plano social por meio da interação para, depois advir no plano cognitivo com a sistematização do conhecimento (DENARDI, 2015). O alcance da capacidade de regular, intencionalmente, a atividade mental é resultado da internalização de artefatos mediadores construídos culturalmente incluindo, acima de tudo, a linguagem (LANTOLF; THORNE, 2006).

A teoria sociocultural considera que a língua não é somente um sistema de símbolo separado do uso, mas um processo cognitivo sociocultural de aquisição e desenvolvimento do sistema linguístico por meio da interação social (FERREIRA, 2010). Considerando que a linguagem verbal é um mecanismo mediador da interação entre os indivíduos, Vygotsky (1978) elabora o conceito de ZPD. A ZPD é um local metafórico ou “lugar” em que aprendentes co-constroem conhecimento em colaboração com um interlocutor (LIGHTBOWN; SPADA, 2006).

No contexto educacional,

a ZPD se refere a um estágio de desenvolvimento no qual o aluno não é capaz de entender, fazer e/ou desenvolver certas atividades sozinho e, por isso, precisa da ajuda do professor ou de colegas mais experientes para apreender conceitos e conhecimentos novos e assim continuar em seu processo de aprendizagem (DENARDI, 2015, p. 96)

Outro atributo da ZPD é a sua orientação para o futuro. Ou seja, o que pode ser feito, hoje, com assistência é indicativo do que poderá ser feito, de forma independente, no porvir (LANTOLF; THORNE, 2006). Os autores reiteram que a ZPD, se usada como ferramenta conceitual por professores como diagnóstico, tem o potencial de criar condições de aprendizagem que possam dar origem a novas formas de desenvolvimento (LANTOLF; THORNE, 2006). É uma consideração útil para a seara da avaliação na didática de línguas.

Um dos achados mais importantes de Vygotsky é que aprender colaborativamente com os outros, particularmente em configurações de instrução, precede e molda o desenvolvimento (LANTOLF; THORNE, 2006). Compreendo essa colaboração como uma co-construção de sentido, semelhante ao conceito de mediação das atividades de linguagem da PA, por meio da interação, seja mediada por pessoas ou por artefatos.

Roberts, Grandcolas e Artditty (1999) asseveram que o foco na interação como diálogo cooperativo deveria romper com a concepção tradicional de linguagem como um produto a adquirir na direção de um conceito de linguagem compreendida como discurso, como processo social no qual os membros de uma comunidade se socializam. Enfim, com a ZPD, Vygotsky colocou de forma concisa sua convicção mais geral de que "o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam" (VYGOTSKY, 2002, p. 12).

No movimento contemporâneo que revisitou as ideias de Vygotsky, Spinoza, Mead, Voloshinov e Marx, a partir dos anos 1970/1980, assentam-se as bases do ISD (FOGAÇA, 2015; MIRANDA, 2017; QUEVEDO-CAMARGO, 2014).

De acordo com Bronckart (2009, p. 13) "o quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como 'ações situadas', cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização". "O ISD considera a historicidade da existência humana impregnada de dimensões sociais e discursivas e entende a linguagem 'como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age'" (QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 19). O ISD estabelece, desse modo, uma relação entre linguagem e atividade social.

"A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática" (BRONCKART, 2009, p. 34). O agir de linguagem constitui as atividades de linguagem. Esse agir pode ser não-verbal, apreendido como as atividades coletivas que coordenam a relação do indivíduo com o ambiente (reprodução, alimentação, defesa etc.) e agir verbal, chamado de agir de linguagem,

compreendido sob o ângulo do singular e do coletivo, segundo Fogaça (2015) fundamentado em Bronckart (2006).

Quevedo-Camargo (2014) ratifica que o agir é o meio pelo qual os homens produzem instrumentos ou ferramentas linguísticas com as quais transformam a si mesmos e tudo o que os cerca. De tal modo que descrever um agir ou ação de linguagem²⁴ consiste em uma tomada de decisão do agente produtor “em escolher, dentre os gêneros textuais disponíveis na intertextualidade²⁵, aquele que lhe parece o mais adaptado e o mais eficaz em relação à sua situação de ação” (BRONCKART, 2009, p. 100), ou seja, optar por modelos de organização textual. Aos modelos de organização textual Bronckart (2009) denomina de gêneros textuais.

Bronckart (2009) descreve que as atividades de linguagem ocorrem no quadro de formações sociodiscursivas com a participação de agentes singulares, como polo de ações de linguagem. Assevera que os textos são formas comunicativas globais e finitas constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros, os quais estão disponíveis no intertexto, compreendido como construto sócio-histórico. Por fim, os tipos de discurso conectam-se a determinadas formas linguísticas.

O conhecimento dos gêneros textuais é definido como um “mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 2009, p. 100). Bronckart (2009) complementa que acessíveis no intertexto ou em nebulosas, cujas fronteiras são ausentes, os gêneros textuais são ilimitados.

Assim, um texto é considerado o produto de uma ação de linguagem realizado por meio do empréstimo de um gênero, embora possa vir a ser uma adaptação de um gênero-modelo com um estilo particular (BRONCKART, 2009).

Segundo o ISD, a noção de texto designa

toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seus destinatários [...]. Ao fazer isso, adotamos ao mesmo tempo, a acepção corrente do termo (segundo a qual esse termo designa todo exemplar de produção escrita [...]) e a acepção mais abrangente [...] (segundo a qual esse termo também designa as unidades comunicativas originalmente produzidas em modalidade oral [...]). (BRONCKART, 2009, p. 137).

²⁴ “Uma ação de linguagem consiste em **produzir, compreender e interpretar e/ou memorizar** um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral [...])” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p. 28, grifos dos autores). Ou, igualmente, “convencer, contar caso, dar opinião, dar conselho, passar receitas, fazer declaração de amor, etc. (BARROSO, 2011, p. 138)”.

²⁵ “O **intertexto** é constituído pelo conjunto de gêneros textuais elaborados pelas gerações precedentes, tais como utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas” (BRONCKART, 2009, p. 100, grifo do autor).

Miranda (2017) distingue três campos de apreensão para a definição de gêneros textuais segundo o ISD. Suscintamente, no plano psico-cognitivo os gêneros textuais definem-se como instrumentos para organização do uso da linguagem em unidades de comunicação, isto é, em textos. No plano social “são o resultado das práticas de linguagem das gerações passadas e dos contemporâneos” (MIRANDA, 2017, p. 816) associados a diferentes atividades de linguagem de acordo com campos genéricos, como comercial, jornalístico, acadêmico.

No plano semiótico, é possível identificar características linguísticas específicas de cada gênero textual, embora não sejam características “exclusivas” por apresentarem um quadro de opções (semio)linguísticas relativamente estabilizadas e conforme formatos textuais, assevera Miranda (2017).

Por fim, a relação entre textos, atividades de linguagem e gêneros textuais no quadro do ISD, pode ser entendida levando em consideração que

Os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (BRONCKART, 2009, p. 137, grifo do autor).

Em suma, se o socioconstrutivismo pode ser inferido como sendo uma teoria de aprendizagem subjacente à PA, Bento (2013) conclui que em relação às ciências da linguagem alguns autores²⁶ inscrevem a PA nos gêneros do discurso tanto na visão de Bakhtin (1997) e de gêneros textuais como Bronckart (1996) os explora em sua visão sociointeracionista discursiva.

Para o primeiro grupo de autores que inscrevem a PA nos gêneros do discurso, Richer (2005, 2009) e Soubrié (2009), não se trata apenas de ser capaz de fazer uma realização linguística apropriada a uma situação de comunicação, mas de “reconhecer igualmente sobre um plano global os componentes temáticos, estilísticos e estruturais ligados aos diferentes domínios da atividade humana, aos quais chamamos de gênero” (BENTO, 2010, p. 92).

Na visão do segundo grupo que inscreve a PA nos gêneros de texto, Chini (2008), Goutéraux (2008), a tipologia das ações de linguagem tais quais apresentadas pelo Quadro aparenta-se ao conceito de gêneros textuais como Bronckart (1996) os explora, na medida em que o gênero textual deve ser situado em um contexto não unicamente textual, mas acional onde há a primazia do sentido sobre a forma conveniente a um meio social (BENTO, 2010).

²⁶ Bento (2010) cita Chini (2008), Goutéraux (2008), Richer (2005, 2009) e Soubrié (2009).

Paviane (2011) explica o que significa aprender línguas na visão do ISD. Na perspectiva de Bronckart uma abordagem de aprendizagem da língua

leva em conta as práticas de linguagem, como uma das práticas de interação social (situação enunciativa e ambiente discursivo), implicando, além de dimensões sociais, as cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa determinada situação comunicativa. (PAVIANE, 2011, p. 70).

A respectiva autora acrescenta que Dolz e Schneuwly como colaboradores de Bronckart, argumentam que na escola são os gêneros textuais capazes de articularem a atividade do aprendiz às práticas de linguagem por meio das capacidades de linguagem. Em vista disso, prossigo com explicações sobre os gêneros textuais na relação entre linguagem, sociedade e ensino.

2.2.1 Aspectos dos gêneros textuais para uma abordagem didática

O domínio dos gêneros textuais mais do que somente da língua é fundamental para agir na sociedade por meio da linguagem. Dito por Bakhtin (1997, p. 304),

Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto (nesses gêneros, a composição é muito simples).

Marcuschi (2008) afirma que, ao desejar produzir alguma ação linguística em situação real, recorre-se a algum gênero textual²⁷. É a existência dos gêneros textuais que viabiliza a comunicação. Faraco (2009, p. 131) acrescenta que “aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer” e vice-versa.

Partindo do pressuposto de que “operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 90) e de que a comunicação é possibilitada pelo domínio de gêneros textuais, o ISD defende o ensino de línguas organizado sistematicamente em torno de gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

²⁷ Para exemplos de gêneros textuais: Marcuschi (2008, p. 194-197).

Para estudos sobre as práticas sociais de linguagem e formas linguísticas, o conhecimento dos gêneros textuais, em si mesmos, é pré-requisito. Dentre as maneiras de abordar os gêneros textuais em sala de aula, elenco o conhecimento de três aspectos que considero importantes para esta pesquisa: seus componentes (BAKHTIN, 1997), a arquitetura textual (BRONCKART, 2009) e as capacidades de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Devido à relevância dos estudos de Bakhtin, enceto por fazer algumas considerações sobre os componentes dos gêneros discursivos, embora a noção assumida seja a de gêneros textuais de Bronckart. De acordo com Bakhtin (1997, p. 280), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, cujo emprego ocorre por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e único. O respectivo autor assevera que cada esfera de utilização da língua (vida cotidiana, profissional, militar) elabora seus tipos, relativamente, estáveis de enunciados ao que denomina de gêneros do discurso.

Um enunciado, para Bakhtin, “é um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17), ou seja, um texto. Na concepção bakhtiniana, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de comunicação de acordo com o tema, estilo verbal e a construção composicional e, por isso, são relativamente estáveis.

Rojo e Barbosa (2015) explicam que tema, na abordagem de Bakhtin, está para além do conteúdo, ou assunto ou tópico, alcançando o sentido. Esclarecem que “o tema é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação e no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO; BARBOSA; 2015. p. 7).

O estilo verbal é determinado “pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” e “depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa”. (BAKHTIN, 1997, p. 280 e p.324). Equivale às escolhas linguísticas do locutor para expressar a vontade enunciativa, o querer-dizer, para gerar sentido [o tema] (ROJO; BARBOSA, 2015) e obter uma resposta.

A construção composicional concerne o “tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 284). Reporta-se ao que a teoria textual chama de macro/superestrutura

do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto, constituindo formas de acabamento que servem para marcar a fronteira do enunciado e passar a palavra ao outro (ROJO; BARBOSA, 2015).

Para compreender os gêneros textuais é relevante, também, situá-los como singulares e vinculados a um contexto social, histórico e cultural. Miranda (2017), em um estudo comparativo de gêneros textuais entre línguas, explica que um mesmo gênero textual, embora possa ter o mesmo nome e função sociocomunicativa não implica objetos iguais em línguas diferentes. No meu ponto de vista, essa observação é relevante quando se trata do uso de gênero textual na didática de línguas, pois traz conhecimentos socioculturais sobre a comunidade da língua de aprendizagem, além de esclarecer as particularidades da estrutura do gênero textual.

Da mesma forma, torna-se pertinente para o uso de gêneros textuais na didática de línguas, a caracterização de seus traços linguísticos e discursivos identificados por meio de sua arquitetura textual (MIRANDA, 2017). A respeito da arquitetura textual, de acordo com Bronckart (2009), a organização de um texto consta de três camadas justapostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Tendo em vista o propósito desta pesquisa, detenho-me na explicação dos mecanismos de textualização.

Os mecanismos de textualização cooperam para o estabelecimento da coerência temática distintos em três dimensões: conexão, coesão nominal e coesão verbal (BRONCKART, 2009).

“Os mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática” (BRONCKART, 2009, p. 122) por meio de organizadores textuais aplicados entre a passagem de um discurso a outro, entre sequências e frases sintáticas. Esses organizadores evidenciam valor temporal, lógico ou espacial podendo constituírem-se de advérbios ou locuções adverbiais, sintagmas preposicionais ou nominais, conjunções de coordenação e subordinação, conforme Cristovão (2007) com base em Bronckart.

Enquanto a coesão nominal tem a função de introduzir temas novos ou garantir a sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto por meio de cadeias anafóricas²⁸, os “mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos *tempos verbais*” (BRONCKART, 2009, p. 126, grifos do autor).

Diretamente ligadas aos níveis da arquitetura textual propostos por Bronckart (2009) estão as capacidades de linguagem (LOUSADA, 2009). “A noção de capacidades de linguagem

²⁸ As anáforas podem ser “pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e, também alguns sintagmas nominais” (BRONCKART, 2009, p. 124).

[...] evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52). De acordo com os respectivos autores, as capacidades de linguagem classificam-se em três: de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Todavia, Cristovão e Stutz (2011) propõem um engrandecimento dessas capacidades ao incluírem a capacidade de significação.

Assim, segundo Cristovão e Stutz (2011), a capacidade de ação representa elementos do contexto de produção, conteúdo e escolha do gênero de texto. Possui foco no contexto sócio-histórico interpretado à luz da posição social do produtor e receptor do texto, da função social, local, período de produção e conteúdo temático do texto. Questiona sobre quem elabora o texto, para quem, quando e onde foi produzido, com que objetivos e, além de avaliar a sua adequação à situação de comunicação, considera o aspecto cultural e mobiliza conhecimento de mundo, esclarecem as respectivas autoras.

A capacidade discursiva representa as características do gênero textual, como a organização geral do texto, isto é, uso de linguagem verbal ou não-verbal (fotos, desenhos, gráficos); os discursos na organização da forma linguística e a maneira de planificá-los por meio da narração, descrição, argumentação, explicação ou diálogo (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

A capacidade linguístico-discursiva viabiliza realizar operações incursas na produção textual por meio da textualização (conexão, coesão nominal e verbal); das condições contextuais de construção de enunciados, da escolha lexical e da compreensão e produção de unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Por fim, a capacidade de significação visa à construção de sentido mediante conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade e atividades de linguagem em interação com experiências humanas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Ou seja, apreende a importância de um determinado gênero textual para o registro e compartilhamento de experiências vividas por outros (LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011).

Quando o objeto da didática de línguas²⁹ gravita em torno de gêneros textuais, abordá-los pelo prisma das capacidades de linguagem pode facilitar o seu ensino sistemático e sua apreensão. Para a efetividade da aplicação das capacidades de linguagem como sendo aquilo que pode ser ensinado e aprendido dentro de uma situação de comunicação específica, Cristovão (2007), indica um modelo didático. Esse modelo didático tem por base, dentre outros

²⁹ Do ponto de vista didático Cuq e Gruca (2017, p.73) definem a língua como “objeto de ensino e aprendizagem composto por um idioma e uma cultura”.

aspectos, a seleção de um *corpus* do gênero textual em estudo e a escolha do tema suficientemente atraente e que permita o desenvolvimento das capacidades do aprendente.

No meu entendimento, selecionar um *corpus* do gênero textual em estudo significa trazer para a sala de aula mais de um exemplo do gênero textual em questão para depreender suas características o que pode ser feito com base nas capacidades de linguagem. Quanto à escolha do tema do gênero textual, Cristovão (2007) indica quatro critérios.

Esses critérios são a dimensão psicológica que inclui a motivação, afetividade, interesses dos aprendentes; cognitiva, referente à complexidade do tema em função do grau de conhecimento do aprendente; social, envolve a densidade social do tema e a existência real no interior e no exterior da escola e a dimensão didática concernente a um tema não tão corriqueiro e que comporte o apreensível.

Lousada (2009) sugere que na escolha dos gêneros textuais em LE seja considerada a sua proximidade e semelhança com as realizações em língua materna. Entretanto, deve-se considerar que os gêneros textuais são culturalmente construídos e podem ter traços peculiares dependendo de sua origem, conforme a análise interlinguística de gêneros textuais de Miranda (2017). Complemento para a escolha do gênero textual, observar a harmonização com o programa de ensino e o material didático.

Cristovão (2007, p. 14) ressalva que Dolz e Schneuwly (2004) “propuseram o conceito de capacidades exclusivamente para a questão da produção escrita, e que consideramos que a mesma abordagem pode ser estendida para a questão da leitura e à expressão oral”, e também, a meu ver, à compreensão oral, em LE. Ainda é relevante citar que os estudos de Dolz e Schneuwly baseiam-se no francês língua materna, porém o campo da didática de línguas tem logrado êxito com suas contribuições.

Cuq e Gruca (2017) afirmam que a didática de línguas tem muito a ganhar com as pesquisas conduzidas em análise do discurso e, seja em produção ou compreensão, as diversas abordagens das quais se nutrem essas investigações podem vivificar as estratégias colocadas em práticas para apreender o oral e o escrito e desenvolver os procedimentos que conduzem o aprendente a colocar em prática suas aquisições em contextos outros que a sala de aula.

Enfim, para que o professor utilize bem os gêneros de texto como ferramenta didática é necessário que “entenda seu funcionamento e as capacidades de linguagem que constituem seus textos, e, que estes não sirvam apenas como modelos ou pretextos para o ensino de vocabulário ou da gramática” (CRISTOVÃO, 2007, p. 35).

Para uma abordagem didática dos gêneros textuais, em conformidade com os propósitos da presente pesquisa, apresento os elementos discutidos sumarizados:

Quadro 1 - Elementos para uma abordagem didática dos gêneros textuais

ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS			
Bakhtin (1997)	Bronckart (2009)	Dolz e Schneuwly (2004) Cristovão e Stutz (2011)	Cristovão (2007)
Componentes	Mecanismos de textualidade	Capacidades de linguagem	Escolha do tema/critérios
<i>Tema</i> <i>Estilo verbal</i> <i>Composição organizacional</i>	<i>Conexão</i> <i>Coesão nominal</i> <i>Coesão verbal</i>	<i>De ação</i> <i>Discursiva</i> <i>Linguístico-discursiva</i> <i>De significação</i>	<i>Psicológico</i> <i>Cognitivo</i> <i>Social</i> <i>Didático</i>

Fonte: Autora

Embasar a aprendizagem de uma língua em gêneros textuais deixa transparecer, que os segmentos linguísticos ocupam um lugar necessário, haja vista que fazem parte da modalidade textual, porém secundário, na perspectiva interacionista. A linguagem é vista, “sobretudo como forma de ação e, neste caso, deve ser analisada como atividade e não como estrutura” (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

Cuq e Gruca (2017, p. 158) afirmam que o conhecimento dos gêneros textuais em contexto de FLE, tanto para o oral como para o escrito é fundamental para uma abordagem didática, pois

a linguagem humana se materializa e se diferencia em uma multidão de gêneros ou de tipos de discursos e textos que são regidos por normas compartilhadas por uma comunidade linguística, mesmo se toda produção articula a essas regras uma dimensão individual, cada indivíduo realizando um ato de linguagem a sua maneira em função de [...] sua cultura [...] e situação de comunicação.

Os respectivos autores relembram que os gêneros textuais conhecem uma efervescência a partir de 1980, notadamente devido a linguística textual e, no ensino graças à entrada de documentos autênticos não mais literário [ou somente literários] na sala de línguas. Afirmam, igualmente, que “o conhecimento de algumas características que fundamentam um gênero textual facilita a compreensão escrita [...] e favorece a coerência das produções escritas e orais” (CUQ; GRUCA, 2017, p. 161) e, que preparar os aprendentes para a mestria dos gêneros textuais, além de ajudá-los a compreendê-los e reproduzi-los pode torná-los mais autônomos.

Embora seja impossível enumerar os gêneros textuais e, muito menos esgotar a lista de regularidades de sua estrutura, eles se definem por propriedades intrínsecas que permitem classificá-los e diferenciá-los. Isso significa que,

por meio de indícios de um quadro canônico, é possível selecionar os mais pertinentes, os mais estáveis e utilizá-los como vetores de análises que poderão ser atualizados durante a sua abordagem didática tanto para a recepção como para a produção³⁰. (CUQ; GRUCA, 2017, p. 162).

Um detalhe, em se tratando da recepção e da produção em LE, concerne a transferência das indicações de análise dos gêneros textuais de uma situação a outra (CUQ; GRUCA, 2017). Em outras palavras, as observações analíticas destinadas ao escrito são susceptíveis de serem aplicadas ao oral para a abordagem didática de gêneros textuais.

Logo, os gêneros textuais apresentam-se como um meio para aproximar as atividades pedagógicas do aprendente à vida real. A meu ver, possibilitam igualmente uma alternativa para preparar o aprendente a agir como um ator social. Conceber o aprendente como ator social significa dizer que ele constrói seus conhecimentos sobre a língua graças as suas atividades de linguagem, ou seja, devido ao “exercício da competência comunicativa, em um domínio determinado, para tratar (receber e/ou produzir) textos em vias de realizar uma tarefa” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 15).

Reitero que o meu interesse pelo uso de gêneros textuais, na pesquisa de que trata esta dissertação está vinculado ao seu uso didático sob o holofote da avaliação como mediadores de atividades avaliativas na PA, partindo do pressuposto de que as mudanças ligadas à introdução das noções de aprendente como ator social, também, tocam o campo da avaliação pedagógica pressupondo uma reflexão sobre a mesma. Por isso, na seção seguinte, trato sobre a avaliação na sala de aula, após a síntese da atual seção.

2.2.2 Síntese sobre o Interacionismo Sociodiscursivo

Nesta subseção apresentei algumas noções sobre o ISD, de gênese também socioconstrutivista, como possível fundamentação teórica latente aos princípios da PA. O quadro teórico do ISD destaca a linguagem como seu elemento principal a qual vai mediar as ações humanas cristalizando-se em forma de textos orais ou escritos no agir social.

Esses enunciados são denominados de gêneros do discurso por Bakhtin (1973) com componentes específicos e gêneros textuais por Bronckart (2009) com traços linguísticos e discursivos pertinentes, dentre eles os mecanismos de textualidade. Os gêneros textuais são passíveis de serem apreendidos didaticamente, se consideradas algumas dimensões como as

³⁰ Cuq e Gruca (2017) referem-se à recepção e produção em FLE nos termos da PA. Sobre esses indícios, apresentam uma lista de propriedades para ler e/ou escrever textos narrativos, descritivos e argumentativos (p. 162-166).

capacidades de linguagem e critérios para a escolha do tema (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2007; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Em LE possuem associação inextricável às atividades de linguagem de recepção e produção (CUQ; GRUCA, 2017).

Na sequência, trato sobre a avaliação na sala de aula.

2.3 A avaliação na sala de aula

O termo avaliação refere-se a uma “gama de métodos e abordagens para coletar informações de modo a tomar decisões sobre o aprendizado em contraste ao termo teste, usado para se referir a uma forma de avaliação” (KATZ, 2012). Por seu turno,

avaliar consiste em reunir um conjunto de informações (pertinentes, válidas e confiáveis) para examinar o grau de adequação entre elas e um conjunto de critérios (pertinentes, válidos e confiáveis) que representem, adequadamente, o tipo de resultados esperados e lhes dê sentido em vista de fundamentar uma tomada de decisão (DE KETELE, 2013b, p. 3).

Tagliante (2005, p. 19) percebe a avaliação como vinculada à instrução ao defini-la como “um ato de ensino que não se contenta de uma simples rotina da aplicação de um controle³¹, cuja conduta pode ter consequências importantes para o futuro social do aprendente, engajando inteiramente a responsabilidade social do professor”. Para Quevedo-Camargo (2011, p. 319), “ensino/aprendizagem e avaliação são indissociáveis, [...], pelo fato de a avaliação ser um artefato cultural passível de se transformar em instrumento de intervenção didática”.

Para que a avaliação ocorra na sala de aula como um ato de ensino e “torne-se um mecanismo propulsor da formação ativa e crítica do aprendente e, portanto, um momento educativo por excelência”, Scaramucci (1999, p. 123) alerta para a necessidade de um reposicionamento do professor não somente em relação às mudanças em sua cultura de ensinar³² e de avaliar³³, mas também em sua visão de linguagem e no papel participativo e responsável do aprendente na avaliação. Tão importante quanto, é o reposicionamento do aprendente em sua cultura de ser avaliado. A filosofia do Quadro e a perspectiva acional,

³¹ Controle é o termo usado em francês que significa “verificar se a produção de um aprendente corresponde bem ao que ditam as normas gramaticais, lexicais e linguísticas” (TAGLIANTE, 2005, p. 9). Segundo Bourguignon (2005, l. 1203-1205), o controle situa-se no paradigma do conhecimento (objeto), enquanto que “falar de avaliação é situar-se no paradigma da competência (indivíduo)”.

³² Amplamente, as culturas de ensino e de aprendizagem são inerentes às culturas educativas consideradas “como os modos de organizações sociais e políticas determinam tanto a natureza da relação pedagógica quanto as finalidades da educação” (CORTIER, 2005, p. 479).

³³ “A cultura de avaliação refere-se às práticas de avaliação educacional que são compatíveis com ideologias correntes em um determinado momento, expectativas sociais, atitudes e valores. [...] atualmente, remetem-se às estruturas teóricas e práticas mais amplas para avaliar o conhecimento. (INBAR-LOURIE, 2008, p. 287).

também, enfatizam o reposicionamento do professor e do aprendente, atores e responsáveis pelo ensino e aprendizagem (VELTCHEF, 2009).

Por sua vez, a sala de aula em uma concepção locativa define-se por um lugar onde se desenvolve o ensino e, didaticamente como uma situação social, na qual a compreensão dos aprendentes é, em parte, baseada em como eles interagem com seu ambiente e com os outros dentro desse espaço, cuja noção de grupo de trabalho associa professor e aprendente na realização de uma tarefa comum (CUQ; GRUCA, 2017; FULCHER; DAVIDSON, 2007). Essa tarefa comum equivale “às interações entre professor e aprendente em vistas da apropriação de saberes e saber-fazer linguísticos, logo os pontos centrais do sistema didático” (CUQ; GRUCA, 2017, p. 113).

Da parte dos aprendentes, um contrato didático³⁴(PUREN, 2009) “em sala de língua, o projeto comum da apropriação entre a parte que guia e a parte guiada” (CUQ; GRUCA, 2017, p. 111), é pertinente para que o processo avaliativo tenha mais chances de sucesso com o esclarecimento dos procedimentos e papéis de cada agente, sobretudo se ele modifica o comportamento social desses autores.

Em relação a avaliação na sala de aula, o professor é familiarizado com cada aprendente e pode recorrer a uma variedade de instrumentos para gerar evidências que informem os julgamentos sobre a sua capacidade e, o propósito da avaliação não é avaliar de forma a mais neutra e não invasiva possível. Pelo contrário, o intuito é avaliar as habilidades atuais do aprendente, a fim de orientar o que fazer a seguir, para que a aprendizagem posterior possa ocorrer, asseveram Fulcher e Davidson (2007).

Dentre os tipos, não exaustivos, de avaliação apresentados pelo Quadro (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p.139), considero para o contexto da presente pesquisa, a avaliação de desempenho, a qual solicita ao aprendente que produza uma amostra do discurso oral ou escrito. “Neste caso, significa um desempenho [do aprendente] relevante numa situação (relativamente) autêntica e frequentemente relacionada com o estudo” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p.142). Todavia não está excluída a avaliação do conhecimento, pois segundo o Quadro “é possível equilibrar a avaliação do desempenho com uma avaliação de conhecimentos da língua como sistema” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p.142). Esses tipos de avaliação são entendidos como adequados à esta pesquisa por se tratar de um contexto de sala de aula, ou

³⁴ De acordo com Sarrazy (1995), o contrato didático é introduzido em 1978 por G. Brousseau oriundo da didática de matemáticas. É definido como o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aprendente e, o conjunto de comportamentos do aprendente que são esperados pelo professor. No contexto interativo didático, o contrato didático define-se sobre a base de três elementos: o professor, o aprendente e o conhecimento.

seja, pedagógico que une as dimensões de aprendizagem (conhecimento) e às de uso da língua (desempenho) na PA.

Esclarecido que o tema da avaliação de que trata a presente dissertação pertence ao contexto da sala de aula, cuja modalidade encontra-se sob o foco da avaliação de desempenho, é esperado do professor e dos aprendentes que a utilizem para promover a aprendizagem, ou seja, que tenham em mente de maneira esclarecida sobre como colocar em prática a função da avaliação apropriada para esse contexto.

Refiro-me, no caso, à avaliação orientada para a aprendizagem, tratada a seguir.

2.3.1 A avaliação para a aprendizagem

A presente pesquisa possui enfoque na avaliação orientada para a aprendizagem (CARLESS, 2006), doravante avaliação para a aprendizagem. O termo avaliação para a aprendizagem é empregado na presente pesquisa por designar uma tentativa de enfatizar as características de uma avaliação para promover o desenvolvimento da aprendizagem (CARLESS, 2007).

Trata-se de uma compreensão contemporânea e proeminente da função da avaliação fundamentada nas teorias e pressupostos de base socioconstrutivista que estão moldando as práticas educacionais atuais fundamentadas no aprender amalgamado à prática social (INBAR-LOURIE, 2008).

Quando Carless *et al.* (2006) cunharam o termo “avaliação orientada para a aprendizagem”, ou seja, *learning-oriented assessment*, eles quiseram enfatizar a aprendizagem colocando-a em primeiro lugar, mais do que a mensuração³⁵, embora a tradução para o português não permita entrever essa intenção devido à ordem das palavras traduzidas.

Segundo o respectivo autor o objetivo da avaliação para a aprendizagem é fortalecer a aprendizagem ao que crê poder ser alcançado por meio de diferentes procedimentos desde que o foco seja a engenharia da instrução apropriada ao aprendente. *Learning-oriented assessment* foi, igualmente, uma modesta tentativa de atrair professores que se percebam mais interessados na aprendizagem e, menos na avaliação, de forma a atenuar a sua imagem, às vezes, hostil (CARLESS, 2007).

A avaliação para a aprendizagem é um processo contínuo de recolha de informações acerca da aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos, que deve ser refletida no

³⁵ Mensurar significa “estudar as informações coletadas e organizá-las com vistas à sua interpretação [...], a partir das quais quer-se fazer um julgamento [...] (LUSSIER, 1992, p. 23).

planejamento das aulas (re)feito pelo professor. Deve também fornecer um *feedback* aos aprendentes (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

Antes de prosseguir sobre a compreensão da avaliação para a aprendizagem, disponibilizo uma conceituação do que sejam *feedback* e autoavaliação, vocábulos recorrentes na explicação dessa função avaliativa.

Lewis (2003, p. 3) afirma que dar *feedback* significa “falar com os aprendentes sobre o progresso que eles estão tendo e orientá-los nas áreas em que precisam melhorar”, indo além do “corrigir” seu discurso. Para Carless (2006, p. 220), o *feedback* possui múltiplas funções dentre as quais cita o “aconselhamento para melhoria do trabalho atual; conselhos para melhoria de atribuições futuras; explicação ou justificativa para uma nota; um ato pelo qual o professor demonstra características, como perícia, diligência ou autoridade”. O respectivo autor assevera que o *feedback* é um processo que enfrenta desafios, como o tempo, a falta de comunicação e barreiras emocionais.

Para atenuar os empecilhos desse processo, Carless (2006) indica o que ele denomina de “diálogos de avaliação” entre professores e aprendentes para reduzir o fosso entre as percepções, pois em suma, “o *feedback* é um processo social em que elementos, como o discurso, o poder e a emoção, impactam em como as mensagens podem ser interpretadas (CARLESS, 2006, p. 221).

O Quadro afirma que o *feedback* pode funcionar se o receptor estiver em posição de:

- a) Perceber: estar atento, motivado e familiarizado com a forma pela qual as informações são transmitidas;
- b) Receber: ter um modo de registrar, organizar e personalizar a informação;
- c) Interpretar: ter um conhecimento prévio e uma consciência suficientes para compreender as questões que estiverem em causa e atuar de forma produtora;
- d) Integrar a informação: dispor do tempo, da orientação e dos recursos relevantes para poder refletir sobre a informação nova e, assim, lembrar-se dela.

As etapas para um *feedback* efetivo implicam um controle do aprendente sobre a própria aprendizagem e, no meu ponto de vista, isso remete ao conceito de autonomia relativa à competências gerais-individuais da PA do saber-aprender discutido *supra*.

Por sua vez, o potencial da autoavaliação reside no seu uso como “instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia” (CONSEIL DE L'EUROPE, p. 145).

A autoavaliação pode ser feita por escrito ou oralmente sob orientação do professor e não se destina à atribuição de notas, ao remeter-se a um processo reflexivo protagonizado pelo aprendente sobre sua aprendizagem (LIMA, 2013). Possuidora de uma virtude dinâmica pelo encorajamento à aprendizagem autônoma, a PA atribui à autoavaliação um lugar singular (GAUTHEROT, 2009). Além dos aspectos relacionados à aprendizagem, a autoavaliação deve levar o aprendente a refletir sobre aspectos das competências gerais-individuais (HUVER; SPRINGER, 2011).

Retomando, para que ocorra a avaliação para a aprendizagem Carless (2007) elenca três elementos essenciais ao que ele denomina de tarefas de ensino e aprendizagem, autoavaliação e avaliação por pares, *feedback* e *feedforward*³⁶, cujas vertentes destinam-se a serem vistas como um todo unificado. Carless (2007) alerta para a possível inabilidade dos professores, devido a inexperiência com esse tipo de avaliação, bem como para a relutância inicial dos aprendentes em aceitá-la, ao que ele chama de avaliação por métodos inovadores, a menos que suas razões e vantagens potenciais sejam esclarecidas.

Sinteticamente, Carless (2007) explica que o primeiro princípio da avaliação para a aprendizagem concerne as tarefas de ensino e aprendizagem, as quais devem ser projetadas para promover o objetivo da aprendizagem. No segundo, a avaliação deve envolver os aprendentes, ativamente, no engajamento com o processo avaliativo tais como critérios, qualidade, desempenho próprio e / ou de colegas; no terceiro, o *feedback* deve ser oportuno e direcionado, também, para o futuro de modo a apoiar a aprendizagem póstera do aprendente, oportunizando o *feedforward*.

Segundo Allal e Mottier Lopez (2005), a ideia de remediação de dificuldades de aprendizagem (*feedback* em forma de correção) é substituída pela formulação mais ampla de regulação da aprendizagem (*feedback* como adaptação), cuja distinção abrange três modalidades. A regulação interativa contribui para a progressão da aprendizagem do aprendente, fornecendo *feedback* em forma de orientação para estimular o seu envolvimento em cada etapa da instrução.

A regulação retroativa ocorre após a conclusão de uma fase de ensino e permite identificar se seus objetivos foram alcançados, ou não, por cada aprendente. Nesse caso, o *feedback* como avaliação impele à seleção de meios para corrigir ou superar dificuldades de

³⁶ Embora o termo *feedforward* (CARLESS, 2007) em avaliação pareça inovador, é possível compreendê-lo, *grosso modo*, como uma orientação do professor para as ações futuras do aprendente, ou seja, sobre o que pode ser feito para obter melhores resultados de aprendizagem, adiante, configurando um fator de motivação por indicar meios mais eficazes para alcançar êxito nas próximas atividades.

aprendizagem encontradas por alguns aprendentes. Esses meios corretivos são redefinidos como andaimes que ajudam o desenvolvimento de autorregulação dos aprendentes por meio da autoavaliação, avaliação por pares e articulação professor-aprendente (ALLAL, 1999 apud ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005).

A regulação proativa ocorre quando diferentes fontes de informações permitem a preparação de novas atividades de ensino de modo a assegurar o enriquecimento e a consolidação do aprendizado de acordo com as necessidades do aprendente, em vez de se concentrar somente na remediação das dificuldades de aprendizagem.

Como Carless (2007) afirma que os três elementos da avaliação para a aprendizagem (tarefas de ensino e aprendizagem, autoavaliação e por pares, *feedback* e *feedforward*) somente são proativas se entrelaçadas, o mesmo vale para as modalidades de regulação (interativa, retroativa e proativa). Allal e Mottier Lopez (2005) argumentam que abordagens inovadoras como a avaliação para a aprendizagem geralmente combinam os três tipos de regulação.

A avaliação para a aprendizagem por meio de etapas graduadas prevê, continuamente, um alinhamento em que o objetivo do ensino deve ser refletido na avaliação. Implica interação orientadora professor-aprendente, aprendente-aprendente, *feedback* e autoavaliação, da mesma maneira que a inferência sobre a aquisição da aprendizagem feita por meios formais e informais havendo a necessidade de novas atividades para tratar as dificuldades. Prevê novas ações [*feedforward*] para garantir a progressão da aprendizagem dando início a um novo ciclo.

Quando utilizada de forma eficaz, a avaliação para a aprendizagem sempre desencadeia um otimismo no aprendente em relação aos resultados da avaliação por proporcionar-lhe uma visão clara do alvo a ser alcançado e por ensiná-lo a monitorar o processo de melhoria de sua aprendizagem (STINGGINS, 2005). Na didática de línguas, a PA aciona a avaliação para a aprendizagem, a qual necessita por parte dos aprendentes de uma atitude reflexiva e, por parte dos professores de uma variação da forma e dos tipos de avaliação no cotidiano da sala de aula (VELTCHEF, 2009).

Após ter tratado sobre a avaliação na sala de aula com enfoque na avaliação para a aprendizagem, na próxima subseção discorro sobre a avaliação da competência linguístico-comunicativa.

2.3.2 Avaliação da competência linguístico-comunicativa

Segundo Huver e Springer (2011) a avaliação em língua no período atual aproxima-se das preocupações por uma abordagem por competência. Antes de prosseguir com a

compreensão sucinta do que seja uma abordagem por competência, proponho uma concisa reflexão sobre o objeto de ensino da didática de línguas, a língua (CUQ; GRUCA, 2017), por conseguinte o objeto da avaliação em LE.

Do fato da língua ser objeto de ensino e de aprendizagem, em meio escolar, decorre que costuma ser “abordada como sistema que é preciso adquirir com seus códigos e suas regras, sempre em detrimento da função pragmática [...]” (BOURGUIGNON, 2003, 1.1028-1029³⁷).

Bourguignon (2003) explica que a dupla natureza desse objeto de estudo o qual é, também, instrumento de comunicação constitui um desafio no meio escolar. Ou seja, o desafio consiste em o contexto pedagógico atribuir ao ensino da língua a sua função em meio natural de uso que tem por finalidade comunicar e agir (BOURGUIGNON, 2003), além do conhecimento sobre seu código. Esse posicionamento é equiparável à visão do Quadro que associa a aprendizagem ao uso da língua em sua definição da PA, visto em seção *supra*, o qual indica claramente a visão de aprendente como usuário. O deslocamento do foco no conhecimento para a competência conduz à construção de uma nova representação do objeto de ensino da didática de língua, e, por conseguinte, da avaliação desse objeto.

Segundo Gérard (2013, p. 82) uma abordagem por competência equivale a dizer que,

a escola não deve se contentar em ensinar um certo número de saberes ou de saber-fazer, mas ela deve também contribuir para que os aprendentes sejam capazes de resolver situações complexas às quais serão confrontados em sua vida escolar, profissional e pessoal usando com sabedoria o que aprenderam na escola.

O autor assevera que a complexidade da situação se deve ao fato da impossibilidade de resolvê-la utilizando-se de um único recurso, mas que é necessário combinar vários meios de maneira integrada. A competência é, portanto, poder por meio da análise identificar entre todos os recursos disponíveis aqueles que são pertinentes em relação à situação e utilizá-los de maneira interativa para resolvê-la (GÉRARD, 2013). O respectivo autor afirma que para tornar-se competente é preciso adquirir um conjunto de recursos internos (cognitivos) e externos (artefatos) e aprender a mobilizá-los para resolver uma situação. A abordagem por competência é associada ao surgimento do socioconstrutivismo, cuja corrente parte do princípio que um verdadeiro conhecimento e um saber-agir autênticos passam por sua construção pelo próprio aprendente (DE KETELE, 2013a).

Na abordagem por competência na didática de línguas,

³⁷ Edição *Kindle* em que l. significa lugar.

não se trata apenas de capitalizar conhecimentos e competências linguísticas, é ainda necessário ser capaz de mobilizá-los com sabedoria para resolver problemas ou executar tarefas de complexidade, exigidas por um mundo cada vez mais complexo: isso requer o desenvolvimento de um saber-agir (DE KETELE, 2013b, p. 5).

Isso significa que a abordagem avaliativa por competência questiona a avaliação estruturalista da língua, cujo foco maior está na forma, e passa a aceitar uma parte de subjetividade (HUVER; SPRINGER, 2011). Bourguignon (2003, l. 1211-1214) afirma que falar de avaliação sob o paradigma da competência é privilegiar a perspectiva do aprendente:

A avaliação coloca no coração de seu dispositivo não mais o conhecimento do objeto língua, mas o aprendente em sua capacidade de usar a língua em situação (competência). Ela não se comporta mais exclusivamente sobre o aspecto linguístico (a correção formal), mas integra a pragmática.

Huver e Springer (2013) aprofundam que a definição de competência linguístico-comunicativa se abre a duas compreensões, uma dita comunicativa e a outra acional. Eles explicam que a compreensão comunicativa se fundamenta no “uso autêntico da língua, o que supõe o recurso, tanto no ensino como na avaliação a documentos autênticos e, sobretudo a uma autenticidade das situações de comunicação³⁸ propostas pela avaliação” (HUVER; SPRINGER, 2011, p. 80).

A compreensão acional além de fundamentar-se no uso autêntico da língua, alicerça-se na noção de ator social e de tarefa. Em termos de avaliação, equivale a questionar-se se a tarefa é representativa de uma atividade social que o aprendente teria realmente de fazer na língua que aprende (TAGLIANTE, 2005).

Situa-se, por isso, em uma visão de resolução de problemas complexos, em que sendo o objetivo aprender a gerenciar a complexidade do agir social, somente pode se revelar e ser avaliada no âmbito das atividades sociais situadas (HUVER; SPRINGER, 2011). Esse conceito de situação problema e de tarefa é definido, na presente pesquisa, como compreendendo dois componentes:

uma situação complexa, o que quer dizer, um conjunto contextualizado de informações apresentados ao aprendente a ser analisado em vistas de realizar uma

³⁸ Springer e Huver (2011, p. 81) permitem deduzir que uma situação de comunicação se refere às atividades da vida corrente quando dizem que juntamente com a AC “aparecem as modalidades de avaliação do desempenho baseadas em situações comunicativas quotidianas”. Coaduna esse parecer a definição de situação de comunicação da vida do dia a dia de Lussier (1992, p. 52) exemplificadas como “fazer uma compra, consultar um dentista, alugar um apartamento [...]”.

tarefa complexa e a tarefa complexa, ela mesma, sendo um processo de resolução e um produto face ao problema colocado pela situação (DE KETELE, 2013b, p. 7).

O entendimento acional de competência disponibiliza uma visão mais geral e complexa da competência linguístico-comunicativa que permite integrar os diferentes componentes das visões anteriores de competência³⁹, porém com a observância da multidimensionalidade da linguagem em que as atividades da língua se alternam a um ritmo, às vezes, dificilmente identificáveis (recepção/produção), completam-se e reverberam, inerente à PA (RIBA, 2009).

A competência não exclui o conhecimento, mas o engloba e o ultrapassa. A manifestação da competência de comunicação na ação repousa sobre a capacidade de mobilizar e utilizar os conhecimentos de maneira pertinente, eficaz, correta (BOURGUIGNON, 2003) e contextualizada. Em termos de aprendizagem, corresponde a ir além do simples estudo da língua; em termos de avaliação, implica transcender o controle dos conhecimentos linguísticos (BOURGUIGNON; DELAHAYE; VICHER, 2005).

Em outras palavras, “aprender uma língua em uma lógica de competência, significa colocar em prática situações em que o aprendente se engajará em um procedimento ‘acional’ de resolução de projeto em relação a um objetivo anunciado” (BOURGUIGNON; DELAHAYE; VICHER, 2005, p. 464). É somente nesse contexto que a avaliação faz todo o sentido, reiteram os respectivos autores.

Assim, um modelo de avaliação por competência possui as seguintes características:

Quadro 2 - Avaliação por competências

Avaliação por competência
O aprendente-ator social constrói uma resposta elaborada em uma situação contextualizada.
Os problemas são realistas, significativos, ligados à vida cotidiana.
Durante a resolução do problema, o aprendente interage de diferentes maneiras com seus pares.
O roteiro realista permite avaliar a multidimensionalidade da competência.
O julgamento qualitativo é privilegiado.
O aprendente-ator participa da avaliação graças aos critérios definidos colaborativamente. A autoavaliação aparece como instrumento de reflexão.
O interesse está não somente em que o aprendente-ator saber fazer, mas também no modo com que faz e na maneira em que age, sozinho ou colaborativamente.
A avaliação é integrada à aprendizagem e a distinção formativo/somativo perde sua pertinência.
A avaliação é, às vezes, individual e coletiva e abrange as competências gerais, sociais e transversais.

Fonte: Springer e Huver (2011, p. 58) adaptado pela autora

³⁹ Para mais definições de competência: Quevedo-Camargo (2013).

Segundo Bourguignon (2003, l. 1315-1317-1318), uma abordagem avaliativa sob os princípios da PA, por conseguinte, de uma compreensão acional da competência linguístico-comunicativa

não repousa sobre ‘exercícios típicos adaptados a cada estágio de aprendizagem’. O alicerce da avaliação será um cenário, ou seja, ‘uma simulação [com ancoragem na vida real] constituída de um encadeamento de uma série de tarefas comunicativas efetuadas em vistas de alcançar o cumprimento de uma missão complexa de acordo com um determinado objetivo. As tarefas comunicativas transversais⁴⁰ constituem o fio da construção do cenário.

Para levar em conta a visão social, e por conseguinte o agir social complexo pela competência, parece difícil manter a ideia de uma avaliação clássica dos fundamentos escolares (gramática e léxico), sendo necessário repensar as situações de aprendizagem e de avaliação a fim de que possam oferecer, efetivamente, a possibilidade de construir um verdadeiro agir complexo (HUVER; SPRINGER, 2011).

A transferência do paradigma da avaliação do objeto da didática de línguas do conhecimento para a competência pode ocasionar uma mudança na elaboração das atividades avaliativas e na cultura de avaliar dos professores. Primeiro, “a competência não constitui um sistema observável, sendo somente declinável e avaliável por meio do desempenho não fortuito” (CUQ; GRUCA, 2017, p. 120). Segundo, pode haver resistência e negá-la impediria a mudança (BOURGUIGNON; DELAHAYE ; VICHER, 2005).

Da primeira observação provém a necessidade de elaborar atividades avaliativas diferentes daquelas que apelam para a memorização, de forma a concentrarem-se sobre a capacidade analítica dos aprendentes, a integração do que eles aprenderam assim como da recepção e produção, de trabalhar colaborativamente, valorizar tanto o processo como o produto e a prática na resolução de problemas e com aplicação real no mundo que os cerca (WINGGINS, 1989). Enfim, elaborar atividades avaliativas tendo por motor a competência aproxima-se, fortemente, do conceito de avaliação autêntica de Winggins (1989), o qual não é aprofundado na presente pesquisa por razões de objetividade.

Da segunda observação, a resistência às mudanças em uma cultura de avaliar existe e é preciso trabalhar com elas e não contra elas em uma lógica adaptativa, sendo relevante

⁴⁰ A comunicação depende, além da performance da língua, de outras competências: pessoais, plurilíngues, transversais, técnicas e sociais (HUVER; SPRINGER, 2011). Atribuo, portanto, estreita relação entre as competências transversais às competências gerais-individuais da PA, que a meu ver, abrangem tais competências subsidiárias à comunicação.

acompanhar os professores no que poderia ser uma nova realidade por meio de uma formação continuada (BOURGUIGNON; DELAHAYE; VICHER, 2005).

Na avaliação em termos de competência da linguagem, ou seja, em um grau de operacionalização da língua,

é preciso que tanto os aprendentes como os professores não tenham a impressão de que há uma tentativa de usurpar suas culturas. É preciso que cada ator construa sua resposta no contato com a nova realidade. [...] ensinar [aprender e avaliar] uma língua é permitir ao aprendente ser seu usuário potencial. (BOURGUIGNON; DELAHAYE; VICHER, 2005, p. 465)

O entendimento de um referencial de competência constitui “a pedra angular do dispositivo de avaliação” (HUVER; SPRINGER, 2011, 122) e uma compreensão de competência a desenvolver e a avaliar é essencial em toda estratégia pedagógica (BOURGUIGNON; DELAHAYE; VICHER, 2005). É relevante ao professor ter em mente o modelo de competência linguístico-comunicativa que deseja desenvolver, pois esse mesmo modelo forma o centro gravitacional do processo avaliativo ao oferecer uma escolha de critérios (linguísticos, morfossintáticos, lexicais, fonéticos, sociolinguísticos, discursivos) na construção da avaliação (VELTCHEF, 2009). Um modelo de competência concerne ao que pode ser aprendido e, por conseguinte, aquilo que pode ser avaliado (TAGLIANTE, 2005).

Ao recuperar a definição de competência proposta pelo Quadro, como um conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem agir, entendo que a compreensão acional da avaliação da competência linguístico-comunicativa prevê não apenas o conhecimento (saber), mas a materialização na ação (saber-fazer) inserido em um contexto de uso operacional da língua. A competência linguístico-comunicativa na ação insere-se na complexidade de um contexto de considerações sociais, culturais e pragmáticas por meio das atividades de linguagem que envolvem a recepção e produção de textos.

Após ter tratado sobre a avaliação da competência linguístico-comunicativa, prossigo com a descrição do processo avaliativo.

2.3.3 O processo avaliativo

Cada professor ao avaliar é conduzido a construir um posicionamento que lhe permita se situar no campo da diversidade das práticas avaliativas e dos discursos sobre avaliação para analisar, selecionar e construir a sua própria prática (HUVER; SPRINGER, 2011). Segundo os respectivos autores, a construção de uma prática de avaliação supõe a articulação entre

parâmetros metodológicos gerais (O quê? Por quê? Quando? Como?), as atividades de avaliação e os meios de julgamento.

Scaramucci (2006, p. 58) afirma que “grande parte das dificuldades do professor no exercício de sua prática avaliativa é gerada pela ausência de reflexão acerca do construto que irá fundamentar a sua avaliação [...]”, tais como a sua visão de linguagem, de LE, de ensino, de aprendizagem, de práticas avaliativas e escolha de recursos didáticos.

Estar em condições de analisar e elaborar práticas de avaliação pertinentes supõe selecionar e articular um número de categorias interpretativas, cuja combinação depende do contexto bem como dos objetivos da avaliação e da representação que seus conceituadores têm da noção de língua e de avaliação, notadamente (HUVER; SPRINGER, 2011). Igualmente, devem ser consideradas a abordagem de ensinar e seus objetivos.

Em outras palavras, um processo avaliativo envolve uma justaposição de conceitos, que vão determinar a coerência da avaliação. Lussier (1992) apresenta o processo avaliativo⁴¹ em quatro etapas: a intenção, a medição, o julgamento e a decisão. Com base em Lussier (1992) apresento as etapas do processo avaliativo.

2.3.3.1 *Etapas do processo avaliativo*

Segundo Lussier (1992), a avaliação envolve quatro processos e seus respectivos papéis quais sejam a intenção, medição, julgamento e decisão.

A intenção determina os objetivos da avaliação e as modalidades de execução. Está relacionada com a função da avaliação.

A medição permite coletar as informações diretamente ligadas ao que se quer medir por meios informais ou formais. Lussier (1992, p. 72) alerta para os limites da medição em educação, ao dizer que “independentemente de como é feita, não constitui uma medida do objeto em si, mas antes uma medida das características desse objeto em função de uma necessidade de informação esperada”.

A organização das informações consiste em fazer uma escolha das informações coletadas a fim de determinar quais analisar, ou seja, em função dos objetivos, do desempenho (comportamento observável) e do mínimo de sucesso a ser alcançado fixado inicialmente.

⁴¹ Processo de avaliação tradução nossa para “la démarche en évaluation” (LUSSIER, 1992, p.14).

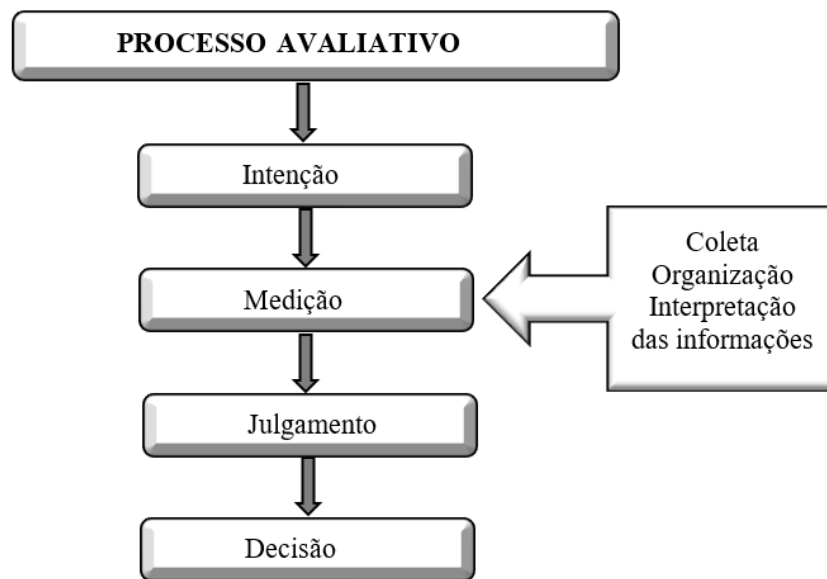
A interpretação dos resultados torna as informações significativas em função da intenção da avaliação e das decisões, possibilitando uma interpretação referente à norma ou à critérios⁴² que, embora essenciais e não excludentes possuem visões diferenciadas.

O julgamento é uma etapa crucial do processo de avaliação, pois não se avalia apenas para acumular resultados para constarem em históricos escolares. Consiste em emitir um parecer sobre o progresso da aprendizagem à luz das informações recolhidas e deve se apoiar sobre regras precisas, fatos e observações (LUSSIER, 1992). O julgamento questiona sobre a qualidade da aprendizagem, sobre a metodologia de ensino e sobre circunstâncias que estejam influenciando o progresso dos aprendentes na aprendizagem (LUSSIER, 1992).

A decisão permite orientar, classificar, sancionar e retroagir com medidas de apoio aos aprendentes em dificuldade, assevera a respectiva autora.

Apresento, resumidamente, as etapas do processo avaliativo na figura abaixo:

Figura 5 - Etapas do processo avaliativo



Fonte: Lussier (1992, p.14) adaptado pela autora

Lussier (1992) afirma que a avaliação pedagógica é inarredável de um processo rigoroso integrante da metodologia de ensino e aprendizagem, constituindo um ciclo interativo tridimensional. A avaliação situa-se em um contínuo da aprendizagem e do ensino e traz uma importante contribuição à apropriação de uma LE, isto é, “avaliar não deve ser um fim, mas um meio”, coadunam Cuq e Gruca (2017, p. 213).

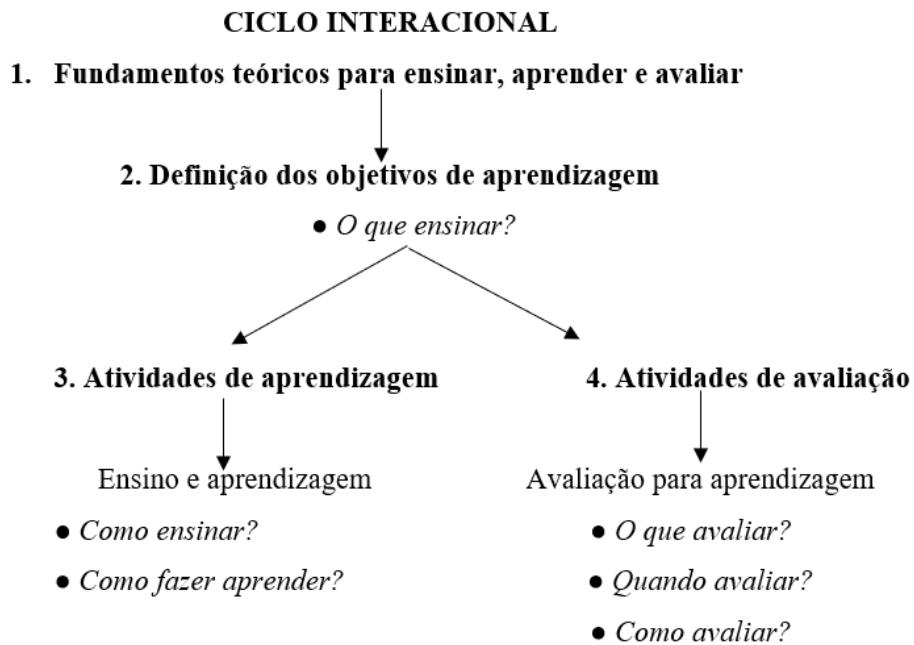
⁴² “A avaliação referente a norma situa os aprendentes uns em relação aos outros. Na avaliação referente a critérios [...] o aprendente é avaliado meramente em termos da sua capacidade no assunto, qualquer que seja a capacidade dos seus colegas” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 140).

A seguir, trato sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação como o trio indissociável de que fala Lussier (1992).

2.3.3.2 *Ciclo interacional: ensino, aprendizagem e avaliação*

O ciclo interacional envolve a congruência entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação em línguas. Essa coerência diz respeito aos fundamentos teóricos e princípios diretores tanto da pedagogia de línguas estrangeiras quanto das concepções ligadas à avaliação para a aprendizagem. Isso posto, Lussier (1992) propõe a figura seguinte:

Figura 6 - Ciclo interacional



Fonte: Lussier (1992, p. 42) adaptado pela autora

Os fundamentos teóricos para ensinar, aprender e avaliar em LE estão condicionados às áreas do conhecimento⁴³ que fornecem a criação de um sistema coerente susceptível de gerar aprendizagem (LUSSIER, 1992). No ensino de LE os fundamentos teóricos devem conceber a linguagem como um instrumento de comunicação reconhecidamente como “um ato social, ou seja, como um meio de comunicação que permite veicular ideias e interagir [e agir] com os outros” (LUSSIER, 1992, p.43).

⁴³ Referem-se às teorias linguísticas e de aprendizagem.

A definição dos objetivos de aprendizagem deve descrever o comportamento esperado dos aprendentes, ou seja, o que se espera que eles sejam capazes de fazer na LE, e não somente sobre o que sabem sobre a língua. A planificação dos objetivos de aprendizagem são a pedra fundamental de toda a metodologia de ensino, pois permitem decidir sobre o que lançar luz no programa de ensino de línguas (LUSSIER, 1992) [e na avaliação]. São definidos em termos de desempenho, no desenvolvimento das competências, visam a interação social e devem favorecer o uso autêntico da língua, consoante Lussier (1992).

As atividades de aprendizagem são definidas como o “meio que o professor utiliza para desenvolver no aprendente as capacidades visadas pelos objetivos do programa de ensino” (LUSSIER, 1992, p. 48) e devem considerar a abordagem de ensinar de forma coerente. Visam o saber-fazer dos aprendentes, justapostas à realidade, favorecedoras da interação e, portadoras de uma parte ativa, apresentam uma variedade de situações de comunicação (LUSSIER, 1992).

As atividades de aprendizagem implicam utilização de documentos autênticos, foco na mensagem em primeiro lugar e, em seguida, na forma e consideram o contexto (físico, social, cultural) da situação de comunicação (LUSSIER, 1992). Lussier (1992) complementa que os exercícios estruturais podem ser utilizados no âmbito de exercícios de reforço da aprendizagem [no que concerne ao aspecto sistêmico da língua].

As atividades de aprendizagem devem considerar a abordagem de ensinar de forma coerente, de modo que os conteúdos de ensino, de aprendizagem e de avaliação sejam os mesmos e reciprocamente harmoniosos, de tal modo que as situações possam ser exploradas tanto com um objetivo pedagógico ou didático, como em uma perspectiva de verificação do que os aprendentes são capazes de fazer em autonomia (LUSSIER, 1992; HUVER; SPRINGER, 2011).

Por fim, as atividades de avaliação⁴⁴ [formais ou informais] ao serem concebidas devem levar em conta três dimensões: “a abordagem teórica de ensino preconizada; os objetivos da aprendizagem e as situações de aprendizagem vivenciadas pelos aprendentes” (LUSSIER, 1992, p.50). No quadro da aprendizagem acional, a avaliação é concebida como reflexo do modo de aprendizagem, ou seja, “a situação de avaliação é conforme a situação de aprendizagem, mas propõe um novo contexto que pode facilitar a transferência da competência” (HUVER; SPRINGER, 2011, p. 196).

⁴⁴ Lussier (1992, p.42) coloca na elaboração da figura do ciclo interacional “activités d'évaluation”. Porém, na sequência da explicação, que entendo ser correspondente a esse termo, emprega “situations d'évaluation” (LUSSIER, p.50). Opto pelo termo atividades de avaliação conforme exposto na figura.

Lussier (1992, p. 50) ratifica que “as atividades de avaliação propostas aos aprendentes necessitam serem semelhantes [e não iguais] às situações de aprendizagem vivenciadas na prática em sala de aula”. Ela acrescenta que derrogar desse princípio pode provocar consequências nefastas para o aprendente, pois seria o mesmo que falsear os resultados ocasionando decisões errôneas.

Lussier (1992, p.51) complementa que, nas atividades de avaliação, devem ser considerados os componentes da competência linguístico-comunicativa, no caso da presente pesquisa conforme apresentados pela PA, os elementos representativos das competências de linguagem, ou seja, as atividades de linguagem de recepção e produção, as intenções da comunicação, os gêneros de textos, que segundo Lussier (1992, p.51), “constituem o contexto no qual a língua é apresentada”, as situações de comunicação da vida corrente e o grau de domínio da competência almejada.

Por fim, o ciclo interacional demanda uma comunicação constante e cadenciada entre a planificação dos objetivos e das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação. Conforme visto, avaliar configura um procedimento metódico integrado a fundamentos teóricos e coerentes com a pedagogia da didática de línguas, bem como pode pressupor a planificação de atividades de avaliação, igualmente, em consonância com esses fundamentos.

Tão relevante quanto o ciclo interacional é a precisão dos objetos da avaliação ditados pela natureza dos objetivos do ensino (LUSSIER, 1992). Sobre os objetivos de ensino, constitui uma relevância que as práticas escolares se pautem no desenvolvimento da competência para o uso da língua. A seguir, abordo aspectos a serem considerados no planejamento das atividades de avaliação.

2.3.3.3 *Atividades de avaliação e atividades de linguagem*

O objeto de avaliação em LE é a habilidade da linguagem em um sentido amplo (LUOMA, 2004). Como a competência linguístico-comunicativa se manifesta por meio das atividades de linguagem que entram em ação na comunicação, é, portanto, pela avaliação dessas mesmas atividades da linguagem que se pode reconhecer os indícios sobre a competência linguístico-comunicativa dos aprendentes (LUSSIER, 1992).

Na presente pesquisa, refiro-me às modalidades de linguagem na PA, restringindo-me à recepção e à produção, como objetos das atividades de avaliação. Cuq e Gruca (2017, p. 188) asseveram que o Quadro e, por conseguinte a perspectiva por ele privilegiada, “pode ser usado como referência para práticas pedagógicas, pois as práticas escolares também possuem foco

sobre as atividades de linguagem”. Assim, a recepção e produção compõem o quadro das atividades de avaliação, todavia, as atividades de avaliação informais também são incluídas, pois fazem parte do quadro da avaliação para a aprendizagem.

Na sequência, abordo aspectos das atividades de linguagem: recepção e produção.

2.3.3.3.1 Recepção: compreensão oral e compreensão escrita

Compreender, quer seja pelo canal oral, escrito ou audiovisual⁴⁵, consiste em reconhecer a significação de uma frase ou de um texto e identificar suas funções comunicativas (CUQ; GRUCA, 2017).

A compreensão supõe

o conhecimento do sistema fonológico ou gráfico e textual, o valor funcional e semântico de estruturas linguísticas veiculadas, mas também o conhecimento de regras socioculturais da comunidade na qual se efetua a comunicação, sem se esquecer dos fatores extralinguísticos que interveem, principalmente na oralidade, como gestos, mímicas ou outro indício que um nativo utiliza inconscientemente (CUQ; GRUCA, 2017, p. 145).

A compreensão oral (CO) inclui as atividades de escuta (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005). Segundo o Quadro, nas atividades de CO, “o usuário da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p.48).

As atividades de escuta abarcam: ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.); os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema); ouvir como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.) e ouvir uma conversa lateral, etc. (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005), por exemplo.

A compreensão escrita (CE) compreende as atividades de leitura (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005). A leitura é considerada “uma interação entre o texto e o leitor” e ler

não se limita a uma decodificação de signos linguísticos ou unidades gráficas, mas a construção de um sentido a partir da formulação de hipóteses de significação, constantemente redefinidas ao longo do ato de ler e de exploração do texto. (CUQ, GRUCA, 2017, p. 154)

A competência de compreensão escrita em LE é um processo complexo que resulta, às vezes, da transferência de conhecimentos em língua materna e do desenvolvimento de

⁴⁵ Por razões de objetividade, as atividades pedagógicas avaliativas com o uso de recursos audiovisuais e pictográficos não são exploradas na presente pesquisa, embora consideradas relevantes.

competências morfossintáticas e textuais próprias à LE somadas aos conhecimentos anteriores, experiência de mundo e bagagem cultural do leitor (CUQ; GRUCA, 2017). O papel do professor é encorajar o aprendente a desenvolver essa competência por meio de estratégias, referendam os autores.

Nas atividades de CE (leitura), “o usuário [da língua] como leitor recebe e processa como informação (*input*) textos escritos produzidos por um ou mais escritores” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p.57). De acordo com o Quadro, dentre as atividades de leitura incluem-se: ler para orientação geral; obter informações; seguir instruções; por prazer. O usuário da língua poderá ler também para: compreender o essencial; obter informações específicas; compreender pormenor; compreender as questões implícitas etc, complementa o Quadro.

Por fim, em contexto de LE, os textos orais e/ou escritos para fins pedagógicos devem corresponder ao estágio de competência linguística do aprendente, considerar a dimensão discursiva dos documentos autênticos e tentar produzir situações reais de comunicação (CUQ; GRUCA, 2017).

2.3.3.3.2 Produção: produção oral e produção escrita

As atividades de produção incluem a produção oral (PO) e a produção escrita (PE) (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005). No plano das prioridades do ensino de línguas, na PO (falar) o usuário da língua produz um texto ou enunciado oral que é recebido por um ou mais receptor(es), sendo distintas duas categorias: PO em interação e PO em continuidade⁴⁶ (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005; CUQ; GRUCA, 2017).

Nas atividades de PO interativas, “o usuário da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional [...]” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p.60). Entre as atividades de PO interativas, o Quadro cita como exemplos: conversa informal; discussão informal e/ou formal; debate; negociação; planejamento conjunto.

Configurada no leque das atividades interativas como conversas corriqueiras, sociais, amicais, profissionais, institucionais, discussões informais, formais passando por debates ou entrevistas, no quadro atual, a didática do oral propõe como atividades a concentração em gêneros textuais orais diversos,

⁴⁶ Uso esses termos com base no Quadro (CONSEIL DE L’EUROPE, 2015). Todavia, podem ser compreendidos como outros termos correspondentes como diálogo ou monólogo, por exemplo.

atividades de produção livre ou de tarefas a cumprir a partir de um comando que solicita as opiniões dos aprendentes, seu engajamento pessoal e sua criatividade a fim de desenvolver verdadeiras condutas de linguagem: descrever, narrar, justificar, convencer, argumentar, expor um parecer etc. (CUQ; GRUCA, 2017, p. 173)

Essas atividades são vislumbradas como um meio de implicar o aprendente tanto como ator social quanto para desenvolver sua competência linguístico-comunicativa, asseveram os respectivos autores.

Nas atividades de produção oral (falar em continuidade), o usuário produz um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p.48). Como alguns exemplo dessas atividades de PO em continuidade o Quadro cita: falar com base em notas; comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros, etc.); falar espontaneamente; descrever uma experiência; argumentar; fazer anúncios públicos.

A PO em continuidade faz emergir aspectos do saber-ser dos aprendentes, como a timidez ou o caráter introvertido ou extrovertido que influenciam em seu desempenho, enquanto que a dificuldade na avaliação na PO em interação consiste em poder observar ao mesmo tempo o grupo e cada participante (VELTCHEFF; HILTON, 2003).

Por fim, cabe desenvolver a PO proporcionando ocasiões aos aprendentes para comunicarem de maneira mais natural e autêntica possível, tendo em conta que o desenvolvimento da PO é

resultado de uma prática e, logo é preciso multiplicar as atividades de modo a favorecer em primeiro lugar o desejo de falar: para que as trocas comunicativas orais possam ocorrer, os gatilhos das produções de linguagem, mesmo que artificiosas em uma sala de aula, devem motivar e criar a necessidade de falar e do querer-dizer. (CUQ; GRUCA, 2017, p. 173)

Nas atividades de produção escrita (escrever), “o usuário [da língua] como ‘escritor’ produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p.51). Dentre as atividades de produção escrita (PE), o Quadro cita como exemplos: preencher formulários e questionários; escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.; produzir cartazes; anotar mensagens; escrever cartas [*e-mail*] pessoais ou de negócios; escrita imaginativa e criativa.

A PE é uma competência onipresente e super-representada na avaliação (CUQ; GRUCA, 2017). Isso pode ser explicado por razões práticas, pois se por um lado a PO é vista como exigente e devoradora de tempo, por outro parece haver mais facilidade propor a PE, indo de parágrafos isolados a uma redação. Entretanto, raros são os materiais didáticos que

promovem a escrita dos aprendentes com o objetivo de desenvolver uma verdadeira competência discursiva textual (CUQ; GRUCA, 2017, p. 173).

No que concerne à PE e, a meu ver também à PO, Cuq e Gruca (2017) alegam que, se produzir um texto [escrito ou oral] *ex nihilo* acentua o caráter ansiogênico, mostrar que o texto a ser produzido é semelhante a outro conhecido pelo aprendente, pode desdramatizar a situação de escrita [ou de PO], sendo a PE [e a PO] uma sorte de reescrita [ou de reprodução] e, não de uma criação a partir do nada, ao estabelecer uma cumplicidade entre o texto fonte [de inspiração], o escritor e o texto a produzir. Segundo Cuq e Gruca (2017, p.180),

Essa abordagem coloca em relevo as propriedades características e diferenciais dos gêneros textuais e, se ela reduz o pavor da página em branco [ou da fala monológica], não impede a criatividade, pois é a mestria do gênero que torna possível a liberdade textual.

Em outras palavras, conforme tratada por esta pesquisa, a abordagem didática dos gêneros textuais sob os pressupostos do ISD por meio da qual é possível depreender a composição e função de um gênero textual, constitui um elemento favorecedor da PO e da PE, bem como da CO e CE, tanto para a produção a como para a compreensão de um determinado gênero textual.

Isso posto, na presente pesquisa, as atividades de avaliação devem considerar as atividades de linguagem sob o enfoque de que

a língua é um instrumento que intervém na realização da maioria das tarefas sociais; trata-se de ser usada para realizar um projeto, alcançar um objetivo; resolver um problema etc. As tarefas exigem em geral o uso das competências da linguagem. Em meio escolar, é essa competência que deve ser desenvolvida. (BOURGUIGNON, 2003, l. 996-999).

Uma interpretação acional do uso da língua na avaliação deve considerar os mesmos princípios da aprendizagem sob a perspectiva do aprendente ator social, que segundo Bourguignon (2003, l. 1172-1173), na concepção do Quadro, segue uma “lógica recursiva e reflexiva de adequação segundo o seguinte esquema: 1. Compreender para agir [...]. 2. e agir para compreender [...]. 3. Produzir para dar sentido à ação fazendo-se compreender [...]”

Igualmente, as atividades de linguagem (CO, CE, PO e PE) como materialização da competência linguística-comunicativa somente podem se desenvolver em condições favoráveis que reclamam a participação ativa do aprendente e supõem, logo em primeiro lugar, seu desejo de compreender, falar ou escrever, pois não se aprende por aprender, mas para expressar e dizer

alguma coisa e “as proposições metodológicas devem, portanto, se esforçar para iniciar e motivar a comunicação real em língua estrangeira” (CUQ; GRUCA, 2017, p. 182).

As atividades avaliativas, no quadro das atividades de linguagem de recepção e produção, levam em consideração particularidades na forma de elaboração e correção. A seguir, discorro sobre a elaboração das atividades avaliativas.

2.3.4 Elaboração das atividades avaliativas de produção e recepção

Segundo Lussier (1992), em uma perspectiva de desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, a preparação das atividades de avaliação não é tão simples. A autora explica que pareceria mais fácil [ou é mais comum] elaborar atividades avaliativas centradas na verificação de conhecimentos em uma abordagem estruturalista do ensino mais do que avaliar as competências como no caso de uma abordagem para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativo. No âmbito da PA, outro fator deve ser agregado: as atividades avaliativas devem contemplar o agir social. Ademais, Lussier (1992, p.95) afirma que “os esforços para a elaboração são largamente compensados pela qualidade da informação que um bom instrumento de medida permite recolher” [...].

As atividades avaliativas devem ser elaboradas a partir dos objetivos da aprendizagem claramente definidos pelo professor (LUSSIER, 1992). Para tanto, explica a respectiva autora, é preciso estabelecer um critério de desempenho, ou seja, “uma característica [...] para julgar o desempenho do aprendente em referência ao desenvolvimento de uma competência” (LUSSIER, 1992, p.31).

Lussier (1992) explica que nas correções objetivas, o critério utilizado é a resposta certa, comumente empregado em CO e CE, assevera a autora. Em contrapartida, nas correções subjetivas, o aprendente fornece respostas abertas, curtas ou longas, usualmente empregadas na PO e PE, assevera a autora. Não que, em ambos os casos, isso seja uma regra, pois é possível avaliar CO e CE por correções subjetivas e PE por correções subjetivas.

Considerando que os critérios utilizados devem levar em conta a abordagem de ensino preconizada (LUSSIER, 1992), em uma perspectiva centrada na competência linguístico-comunicativa de compreensão acional como a que a presente pesquisa privilegia, os critérios devem considerar os componentes da competência linguístico-comunicativa como um todo (linguístico, sociolinguístico e pragmático) articulados à consideração das competências gerais-individuais com foco no desempenho. Isso posto, considero a elaboração das atividades avaliativas na presente pesquisa sob o ângulo da correção subjetiva.

As atividades avaliativas subjetivas supõem a intervenção interpretativa do professor (LUSSIER, 1992). Uma ficha de avaliação com descritores de critérios mostra-se fortemente útil e necessária, nesse caso, para atenuar a subjetividade (TAGLIANTE, 2005). De acordo, com Huver e Springer (2011, p.106), “um referencial de avaliação contém, no mínimo, dois tipos de informações: os critérios e os descritores, cuja mobilização conjunta permite guiar a interpretação do avaliador”, ou do professor. A meu ver, uma das contribuições advindas da avaliação certificativa ressaltadas as diferenças entre os dois contextos avaliativos, externo e interno, para a avaliação para a aprendizagem são os critérios e os descritores.

Critério é definido como característica ou propriedade segundo a qual emite-se um juízo de valor ou uma apreciação sobre um desempenho (produção observável) e pode ser usado na avaliação para a aprendizagem, na qual são elementos indispensáveis na comunicação pedagógica (TAGLIANTE, 2005; HUVER; SPRINGER, 2011).

A avaliação por critério “não compara os aprendentes entre eles, mas determina, por referência a critérios, se eles são capazes de avançar para a aprendizagem seguinte (TAGLIANTE, 2005, p. 190). Consiste numa reação à avaliação por normas. O aprendente é avaliado em termos da sua capacidade no assunto, qualquer que seja a capacidade dos seus colegas (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005).

Os critérios devem ser precisos e comunicados ao aprendente a fim de que ele conheça as condições da avaliação. São definidos geralmente pelo professor em função de um objetivo operacional⁴⁷ e podem ser conversados com os aprendentes. Podem se referir a saberes linguísticos (uso de estruturas, da morfossintaxe e do léxico) e ao saber-fazer de tipo comunicativo (realização de uma ação de linguagem) (TAGLIANTE, 2005), sociolinguístico e pragmático.

Os descritores ou indicadores referem-se a um elemento significativo, notável em um conjunto de dados, que permitem avaliar uma situação, um processo, um produto, em princípio sempre referente a um critério (TAGLIANTE, 2005). A utilização de descritores

tornou-se cada vez mais frequente nestes últimos dez anos, cuja experiência tem mostrado que a coerência usada pelos professores e pelos aprendentes para interpretarem os descritores é reforçada se os descritores descreverem não só O QUE

⁴⁷ Tagliante (2005) explica que, em termos de instrução de atividade, ser capaz de apreciar um texto não é considerado um objetivo operacional, pois “apreciar” não é mensurável, enquanto que ser capaz de analisar um texto conforme as três referências do método visto em sala, por exemplo, pode ser considerado operacional, pois os três pontos estão presentes na análise. Um objetivo para descrever um comportamento operacional deve prescindir de verbos como “conhecer, notar, perceber, saber, apreender, apreciar” e privilegiar verbos de ação.

os aprendentes são capazes de fazer, mas também COMO (e a que estágio de qualidade) devem fazê-lo (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, 138, grifos dos autores).

Para a elaboração de descritores de critérios é preciso atentar-se para alguns princípios fundamentais. As linhas diretrizes de sua formulação são a afirmação positiva, a precisão, a clareza, a brevidade e a independência (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

A afirmação positiva diz respeito, em termos do que aprendente é capaz de fazer, e não de suas limitações. A precisão concerne a descrição de traços concretos da capacidade de realizar o desempenho. A clareza refere-se à transparência, redação simples e estrutura lógica. A brevidade está associada à uma preferência por descritores curtos, em torno de 25 palavras, não que seja uma norma. Bourguignon (2003) aconselha incluir critérios já abordados em sequências de ensino precedentes para que o aprendente tenha a impressão de continuidade e não de recomeço.

Apresento um exemplo de descritor e critérios.

Quadro 3 - Exemplos de descritor e critérios

Atividade de linguagem	Produção oral em continuidade
Descritor avaliado	Pode descrever ou apresentar de maneira simples pessoas, atividades cotidianas, gostos e preferências, por meio de curtas séries de expressões e de frases pouco articuladas
Crítérios	Faz-se compreender globalmente.
	Extensão do vocabulário
	Realização da função discursiva
	Correção gramatical e grau de elaboração das frases
	Pronúncia inteligível
	Fluência
	Articulação do discurso (e, mas, então)

Fonte: Tagliante (2005, p. 136) adaptado pela autora

Conquanto não sejam exaustivas, algumas orientações podem ser consideradas nas escolhas dos critérios a serem priorizados na avaliação. Ao elaborar os descritores de critérios para uma atividade de avaliação é importante considerar que nem todos os objetivos do ensino devem ser levados em conta, pois certas escolhas se impõem, as quais devem ser feitas em função do tempo e da relativa importância alocada em cada objetivo e nas atividades de aprendizagem vivenciadas pelos aprendentes (LUSSIER, 1992).

Em outras palavras, nem tudo o que se ensina precisa ser conteúdo das atividades de avaliação, o que não significa que por não ser parte integrante de um instrumento ou atividade avaliativa não deva ser ensinado. A exequibilidade da avaliação, sob o entendimento do Quadro, baseia-se na observação de que “um sistema prático de avaliação não pode ser demasiado

complicado. É necessário usar de bom senso no que diz respeito à quantidade de pormenores a incluir, por exemplo, [...] quando se elabora um exame ou se realiza um banco de itens”. (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 21). Isso, também se aplica ao contexto pedagógico, a meu ver.

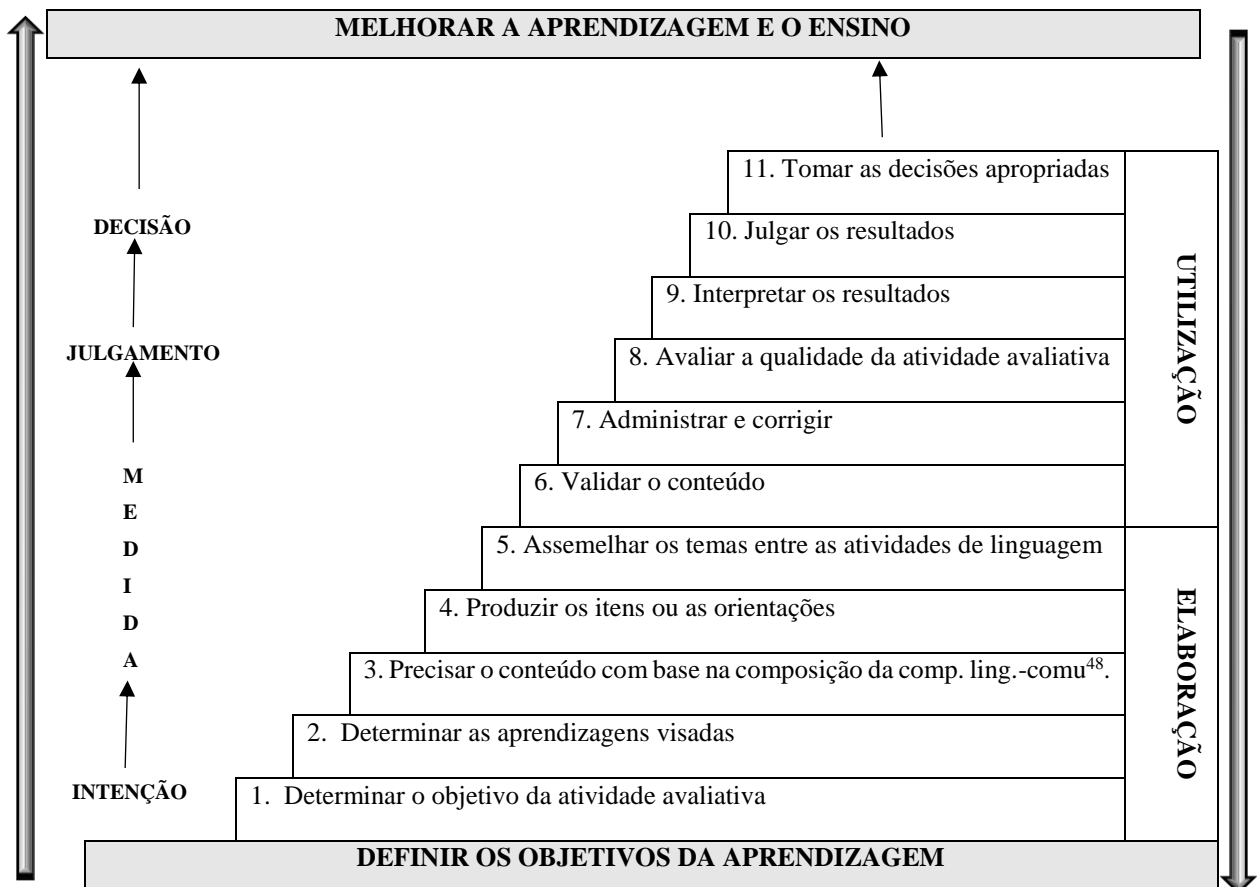
Os critérios devem fazer referência à qualidade da execução da atividade de avaliação (LUSSIER, 1992). Os critérios são vinculados a uma ponderação (nota) ou a um conceito (BOURGUIGNON, 2003; TAGLIANTE, 2005). Entretanto, nem tudo pode ser quantificado, assevera Tagliante (2005). Quanto mais se avança na abertura das atividades de avaliação, mais o professor vê-se imerso na subjetividade. A ficha de avaliação existe para conter essa subjetividade. Esclareço que não é objetivo da presente pesquisa discutir sobre a pontuação ou conceituação, crendo serem esses campos merecedores de uma discussão minuciosa para a qual não há espaço neste estudo.

Por fim, a medida sob a interpretação por critério consiste em: “identificar a competência a ser mensurada, definir as propriedades e as características diretamente mensuráveis da competência e fixar os critérios para avaliar o desempenho” (LUSSIER, 1992, p.72). De acordo com meu ponto de vista, os critérios para a sala de aula devem ser elaborados com uma linguagem não-técnica de modo a considerar o seu destinatário, o aprendente, e podem ser em número reduzido, ou seja, é possível avaliar até com a descrição de dois critérios, por exemplo. Todavia, devem visar a contemplar elementos de cada um dos três componentes da competência linguístico-comunicativa (linguístico, sociolinguístico e pragmático) e/ou das capacidades de linguagem.

Esclarecido que as atividades avaliativas na pesquisa de que trata esta dissertação situam-se sob a correção interpretativa a qual faz jus a uma ficha de avaliação composta por descritores de critérios, as instruções das atividades avaliativas complementam a elaboração das atividades avaliativas à correção subjetiva. As instruções concernem aquilo que é solicitado ao aprendente fazer. Devem ser unívocas, operacionais, claras e concisas.

A configuração tipográfica da atividade avaliativa, também, é importante na avaliação, pois espera-se que tenha uma boa apresentação facilitando a sua compreensão pelo aprendente. Por fim, as atividades de avaliação podem guiar-se pelas seguintes etapas, que no meu entender, fazem parte de um movimento recursivo no qual a etapa final conduz à primeira sucessivamente.

Figura 7 - Etapas da elaboração da atividade avaliativa



Fonte: Lussier (1992, p. 120) adaptado pela autora

- 1) Escolha da unidade de ensino para a qual pretende-se elaborar uma atividade avaliativa.
- 2) Identificar quais são as aprendizagens visadas com base nos componentes da competência linguístico-comunicativa.
- 3) Especificar o objeto da avaliação.
- 4) Selecionar as técnicas de avaliação e os tipos de itens que pareçam mais apropriados ao objetivo da atividade avaliativa.
- 5) Refletir sobre um planejamento da atividade de avaliação em linha direta com o tema tratado na aprendizagem para ser refletido nas diferentes tarefas de avaliação de forma coesa.
- 6) Elaborar a atividade de avaliação tão autêntica quanto possível.
- 7) Decidir sobre os critérios de desempenho, da ficha de avaliação e a média de sucesso.

⁴⁸ Competência linguístico-comunicativa.

- 8) Assegurar que a atividade de avaliação não contenha falhas que possam influenciar no desempenho dos aprendentes⁴⁹.
- 9) Retirar as significações possíveis das informações recolhidas e organizadas.
- 10) Apreciar tão justamente quanto possível as informações pela mensuração.
- 11) Orientar, tomar decisão sobre a aprendizagem, prosseguir ou retroagir.

As atividades avaliativas podem ser objeto de uma “avaliação da avaliação” (VELTCHEF; HILTON, 2003) ou, dito de outro modo, uma meta-avaliação. Com minhas palavras, definida como atitude dos agentes envolvidos na avaliação para avaliar a atividade avaliativa e seus efeitos, atentando para correções de fundo e forma com vistas a aperfeiçoá-la para adequá-la aos objetivos da aprendizagem e ao perfil do grupo de aprendentes, mantê-la tematicamente tão atualizada quanto motivadora e, talvez, decidir se deve ou não permanecer no inventário das atividades de avaliação.

A validação das atividades avaliativas configura, também, um fator pertinente à pesquisa de que trata esta dissertação. Sumariamente, além das escolhas das atividades de avaliação, o professor deve questionar-se sobre a sua validade, ou seja, “a pertinência da relação entre as finalidades (no sentido de princípios educativos gerais, mas também de fundamentos teóricos e epistemológicos), objetivos e atividades propostas”. (HUVER; SPRINGER, 2011, p. 101)

Na PA, a validade da avaliação tange o fato de a atividade avaliativa proposta estar em coerência com suas finalidades (HUVER; SPRINGER, 2011). Isso implica que a validade de uma atividade avaliativa, na PA, refere-se à proposição de atividades de avaliação que correspondam à uma tarefa e que sejam contextualizadas e situadas, complementam Huver e Springer (2011). A validade na avaliação para a aprendizagem está relacionada com a “utilidade da avaliação, ou seja, a validade da interpretação da evidência, é significativa somente se resultar em aprendizado melhorado” (LUSSIER, 1992, p. 35).

Dessa forma, compreendo que a coerência entre as atividades de ensino e aprendizagem e atividades de avaliação contribui para ampliar a noção de validade em sala de aula⁵⁰. Acrescento a essa noção, o parecer de Scaramucci (2011, p. 110) de que a validade “não é uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do significado dos seus resultados”. Transferindo

⁴⁹ Embora Lussier (1992) interrompa a descrição a partir da oitava etapa, é possível dar continuidade com definições empregadas, anteriormente, pela própria autora ao definir o processo de avaliação abordado *supra*.

⁵⁰ Fulcher e Davidson (2007) recomendam prudência, por parte dos professores, na consideração de alguns dos aspectos da avaliação em sala de aula no tocante à validade, quais sejam contexto, tentativa de copiar itens de tarefas de certificações, papel do assessor ou professor, desenho da tarefa, forma de avaliar e modalidades linguísticas de tarefas.

esse conceito para o contexto pedagógico, concluo que a validade está correlata ao *feedback* e ao *feedforward*, ou seja, a atividade de avaliação é válida se capaz de regular e promover a aprendizagem a partir de seus resultados.

Após discorrer sobre algumas premissas a serem, também, consideradas no processo avaliativo, na sequência, apresento uma síntese da seção sobre a avaliação na sala de aula.

2.3.5 Síntese sobre a avaliação na sala de aula

Na seção sobre a avaliação na sala de aula, discorri sobre a avaliação para a aprendizagem, cuja função consiste em regular a aprendizagem com vistas a melhorá-la e guiar os aprendentes na direção da realização dos objetivos pedagógicos. Tratei sobre seus atributos tais como o *feedback* e a autoavaliação. Em seguida, procurei caracterizar a competência linguístico-comunicativa acional como elemento indiretamente observável na avaliação em LE. Após essa caracterização, selecionei algumas informações de modo a descrever uma prática avaliativa. Portanto, tratei sobre o processo avaliativo (intenção, medição, julgamento, decisão), o ciclo interacional (ensinar, aprender, avaliar) e o que pode ser avaliado, no caso assinalo as atividades de linguagem na PA (CO, CE, PO, PE). Após descrevê-las, fiz considerações sobre a elaboração das atividades de avaliação.

Descrevo, a seguir, a síntese do capítulo que versa sobre a fundamentação teórica.

2.4 Síntese do capítulo sobre a fundamentação teórica

O referencial teórico da pesquisa de que trata esta dissertação tem por base três pilares. A PA é privilegiada por constituir-se uma renovação nas orientações metodológicas, além de reconsiderar e redinamizar os princípios-chave propostos pela AC (PUREN, 2009). A PA considera o aprendente como ator social capaz de realizar tarefas, linguísticas e extralinguísticas em dadas circunstâncias (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Abrange tanto um modelo de competências gerais-individuais quanto um modelo de competência linguístico-comunicativa. A sua concepção de tarefas ou atividades caracteriza toda ação da linguagem que se realiza em diferentes contextos sociais por meio das atividades de linguagem em diferentes domínios (HUVER; SPRINGER, 2011; CUQ; GRUCA, 2017).

O caráter social da linguagem na PA leva a compreendê-la como inscrita no ISD (BENTO, 2002), cujo quadro vê a linguagem como fio condutor de todas as atividades humanas, por meio da qual o homem age no mundo por intermédio de enunciados orais e escritos denominados de gênero do discurso (BAKHTIN, 1997) ou gêneros textuais

(BRONCKART, 2009). Os gêneros textuais são factíveis de serem abordados didaticamente se considerados seus aspectos ensináveis por meio de seus componentes, textualidade e das capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Constituintes das atividades de recepção e produção da PA, podem ser elegíveis para mediar as atividades avaliativas em FLE.

A avaliação pedagógica na PA insere-se no âmbito da função avaliativa para a aprendizagem que conduz o aprendente a se responsabilizar por sua aprendizagem e desenvolver autonomia (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005; CARLESS, 2007; HUVER; SPRINGER, 2011; CUQ; GRUCA, 2017). O papel do professor é de mediador do conhecimento ao auxiliar o aprendente a progredir na aprendizagem por meio de recursos como o *feedback* e autoavaliação. A avaliação na PA em sala de aula requer não somente o conhecimento de um processo avaliativo, como também, uma compreensão das atividades de linguagem receptivas e produtivas. Para a elaboração de atividades de avaliação é preciso considerar alguns princípios orientadores (LUSSIER, 1992; GENESEE; UPSHUR, 1996; TAGLIANTE, 2005), sobre os quais relatei.

Concluída a exposição da fundamentação teórica descrevo, na sequência, o capítulo que objetiva oferecer o enquadramento metodológico necessário para a presente pesquisa.

3 METODOLOGIA

Metodologia pode ser compreendida como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p. 16) ou definida como “as operações e os procedimentos essenciais à realização da pesquisa” (LA VILLE; DIONE, 1999). Isso posto, o presente capítulo tem por objetivo apresentar a natureza da pesquisa, o procedimento, o paradigma no qual se insere, descrever o contexto e o procedimento para a interpretação das informações.

3.1 A natureza teórica e exploratória da pesquisa

A pesquisa de que trata esta dissertação está centrada na Área de Linguística Aplicada por ater-se a questões relacionadas com a melhoria das práticas avaliativas no contexto da didática de línguas. É de natureza teórica sob propósito exploratório. Quanto ao procedimento, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. O processamento das informações é norteado pela abordagem qualitativa/interpretativa tendo por guia os objetivos e a atribuição de valor do pesquisador às informações por meio da interpretação.

Esse delineamento da metodologia demonstra-se desafiador. Chizzotti (2006, p. 19) reafirma o caráter laborioso de uma pesquisa ao dizer que se trata de

uma busca sistemática e rigorosa de informações, com finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou problemática específica.

Crendo ser relevante compreender o processo que culmina na metodologia escolhida para a presente pesquisa, explico-me nas linhas subsequentes. O que está claro desde o começo é o problema que motiva esta investigação: busca por uma alternativa para a prática avaliativa em FLE em meu contexto de trabalho. Fica decidido que a PA norteará esse processo, por ser a perspectiva de ensino em voga, sobretudo na tradição europeia, e, por conseguinte francesa, desde a publicação do Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

Baseada nas metodologias comumente adotadas em pesquisas de campo ou documentais, a primeira opção consistiu em convidar professores de FLE como participantes de um minicurso, ministrado por mim, semelhante ao processo de pesquisa-ação. *Grosso modo*, nesse curso, após um estudo teórico sobre as bases epistemológicas da PA e da avaliação, a intenção era de delinear um processo avaliativo na lógica acional. No entanto, durante o planejamento, percebi a necessidade de uma teoria que amparasse e justificasse a proposta de

avaliação. Assim, deparei-me com o primeiro obstáculo: uma teoria sobre a avaliação na lógica acional em contexto pedagógico de FLE.

Entendendo que a literatura existente no momento não dava suporte, houve uma mudança metodológica. Essa mudança consistiu em uma análise documental, na qual um livro didático elaborado sobre os princípios do Quadro seria analisado e dele extraído características da PA para a elaboração da proposta avaliativa. Porém, durante a banca de qualificação houve o argumento de que não é o fato de o livro dizer ser elaborado sob os princípios do Quadro que garantiria ser ele realmente considerado acional.

Graças à contribuição da banca de qualificação, a qual assinalou que a pesquisa de que trata esta dissertação é uma pesquisa teórica, e não documental, vi-me diante da necessidade de refazer o caminho metodológico. Na busca desse “como fazer” para alcançar os objetivos, de fato, a pesquisa teórica surgiu como alternativa adequada, pois percebi a necessidade de um amparo conceitual para a proposta de avaliação.

Superado o segundo obstáculo em relação à natureza da pesquisa, em se tratando de uma pesquisa teórica, a delimitação conceitual gravitou em torno de escolhas de uma perspectiva de ensino (PA), de uma teoria da aprendizagem (ISD) e de uma função avaliativa (para aprendizagem) com traços devidamente harmoniosos entre si. Uma vez de posse de um conhecimento teórico e da proposta de avaliação, correlatamente, vinculados ver-me-ia preparada e cheia de energia para a sua posterior aplicação na prática ao regressar para meu contexto de trabalho.

Porém, mais dificuldades estariam por vir, pois não é tão comum encontrar investigações e referências metodológicas sobre procedimentos de pesquisas teóricas na área de Educação. É preciso decidir qual o procedimento e entender como agir em uma pesquisa teórica em que não há dados, mas informações a serem interpretadas (SALVADOR, 1986). Não obstante, antes de tratar sobre o procedimento empregado na presente pesquisa abordo aspectos referentes a compreensão da natureza teórica e exploratória desta investigação.

Sendo o escopo deste estudo, o desenvolvimento de conhecimentos na área de avaliação para a aprendizagem na PA em FLE, a reflexão sobre uma concatenação de procedimentos metódicos, levaram-me a optar por uma pesquisa de natureza teórica e, não por uma pesquisa empírica ou de campo. Essa opção deve-se ao fato do meu interesse de exploração estar voltado mais para o tema e, não para o campo. Não significa, portanto, que ambas as naturezas estejam em lados opostos. Ao contrário, a relação é mais de complementaridade que de oposição.

A pesquisa teórica ou básica, como também é chamada por Castilho, Borges e Pereira (2011) almeja adquirir novos conhecimentos para o pesquisador e lhe proporcionar informações

passíveis de aplicações práticas sendo desvinculada de finalidades empíricas a curto prazo. Ou seja, seu fim é propor um espaço para a discussão de um tema intrigante da realidade (BARROS; LEHFELD, 2000; TACHIZAWA; MENDES, 2006).

Para La Ville e Dione (1999), a pesquisa teórica é destinada a preencher uma lacuna no conhecimento, a aumentar a soma de saberes disponíveis, utilizáveis em algum momento, para contribuir com a solução de problemas postos pelo meio social, enquanto que a pesquisa aplicada, tem por objetivo a aplicação de conhecimentos já disponíveis para a solução do problema.

Em síntese, a pesquisa de natureza teórica visa (re)formular quadros de referências e estudos de teoria para a compreensão de um problema ou questionamento (TACHIZAWA; MENDES, 2000). Não implica imediata intervenção na realidade social, mas nem por isso deixa de ser importante, pois sua função é decisiva na criação de condições para a intervenção, pois uma investigação se inicia com um problema, uma dúvida ou uma pergunta, geralmente articulada a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais (DEMO, 1994; MINAYO, 2001).

Posto isso, esta pesquisa prevê em uma etapa preliminar a obtenção de conhecimentos basicamente teóricos e conceituais sobre como pode se constituir um processo de avaliação para a aprendizagem em FLE na PA, com possibilidades de uma aplicação empírica, pois tenho em vista, como resultado desta pesquisa, a elaboração de uma proposta para o agir avaliativo do professor. A aplicação dos conhecimentos obtidos com este estudo constituiria a segunda etapa da pesquisa, o que a torna parte de possíveis projetos futuros. É nesse cenário que se enquadra a natureza teórica da pesquisa de que trata esta dissertação.

Em relação aos objetivos, de acordo com a classificação das pesquisas em exploratórias, descritivas e explicativas, este estudo é mais bem representado por uma investigação de caráter exploratório (DEMO, 1994; GIL, 2008). Uma pesquisa exploratória visa aprofundar conceitos preliminares sobre uma temática, ou seja, busca uma abordagem do fenômeno pelo levantamento de informações que poderão levar o pesquisador a conhecer mais a seu respeito.

De acordo com Gil (2008, p. 27), a pesquisa exploratória é realizada especialmente quando “o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” e pode constituir a primeira etapa de uma investigação mais ampla. O produto desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante outros procedimentos, assere o respectivo autor.

À medida que a pesquisa de que trata esta dissertação integra as finalidades anteriormente elencadas, eu a considero de caráter exploratório em virtude deste estudo, não

exaustivo, ter por objetivo uma compreensão da temática da avaliação para a aprendizagem em FLE na PA com a elaboração de uma proposta para a ação, culminando em um produto ainda propenso à investigação por outros métodos.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados em uma pesquisa, é necessário traçar um modelo conceitual e operativo denominado de delineamento (GIL, 2002). “Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados [ou informações] [...]” (GIL, 2002, p. 43).

Embora a classificação a seguir não pode ser tomada como absolutamente rígida, “visto que algumas pesquisas, em função de suas características, não se enquadram facilmente num ou noutro modelo” (GIL, 2002, p. 44), elas podem ser definidas em dois grupos: dados/informações oriundos das fontes de papel e fornecidos por pessoas (experimental, *ex-post facto*, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante), sendo que a pesquisa bibliográfica e documental se encontram no primeiro grupo, reitera Gil (2002).

Tendo em conta que não se trata de uma pesquisa documental, por razões explicitadas *supra*, e que as fontes de informações provém de uma literatura científica especializada nos temas da presente pesquisa, desse modo, como procedimento a pesquisa de que trata esta dissertação se articula como bibliográfica sob o paradigma qualitativo-interpretativista. Flick (2004, p. 24) afirma que “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário”.

Transposto o terceiro desafio metodológico, na sequência exponho considerações gerais sobre a fundamentação bibliográfica da presente investigação.

3.2 Pesquisa de fundamentação bibliográfica: considerações gerais

Todo trabalho científico inicia-se com uma revisão bibliográfica, isto é, com um levantamento de referências teóricas publicadas por meios impressos e eletrônicos permitindo ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o assunto. Há, todavia, “pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32).

“A pesquisa bibliográfica se utiliza, fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2008, p. 73). Trata-se de um “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). A respectiva autora complementa que a pesquisa bibliográfica tem

por objetivo proporcionar ao investigador o contato direto com obras, como livros, enciclopédias, ensaios e artigos conhecidos cientificamente que abordem o tema em estudo.

A indicação da pesquisa bibliográfica para esta investigação está relacionada a sua relação de proximidade com a problemática desta pesquisa, cuja busca por informações provém de fontes unicamente bibliográficas. Para Gil (2002) estudos exploratórios que se propõem à análise de posições acerca de um problema, costumam ser desenvolvidas mediante fontes bibliográficas.

Conceituada como um estudo teórico de delineamento bibliográfico, esta pesquisa segue uma sequência ordenada de procedimentos. A sequência adotada tem por base o que relata Salvador (1986) sobre a pesquisa bibliográfica.

De modo sumário, implica respectivamente formulação do problema, levantamento da bibliografia e das informações inerentes a essa mesma bibliografia, capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar as informações contidas no material selecionado, análise, reflexão e proposições de soluções (SALVADOR, 1986).

Primeiramente, a escolha da literatura deu-se com base na formulação do problema da pesquisa. A literatura é seletiva, o que não deve ser entendido como omissão, mas como uma necessidade em função dos objetivos deste estudo. Salvador (1986, p. 90) relata que uma escolha bibliográfica seletiva “é aquela que depende diretamente dos propósitos que se têm em vista”, e que nesse caso, deve-se escolher referências que proporcionem uma visão sintética sobre o assunto. Assim, a literatura desta pesquisa propõe, por um lado, uma seleção de obras e artigos sobre o conceito da PA e, por outro, trata sobre aspectos do ISD e princípios metodológicos avaliativos de forma a embasar uma proposta de avaliação.

Sendo a busca por princípios capazes de fundamentar uma avaliação para a aprendizagem em FLE na PA, direciono-me primordialmente ao Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) por ser considerado o conceituador dessa perspectiva. Em um segundo momento, procedo à busca por outras fontes bibliográficas de temas correlatos advindos do conhecimento sobre a PA.

Uma pesquisa digital no site de buscas do *Google* por meio de palavras-chave como “perspectiva acional”, “avaliação em FLE”, “avaliação na perspectiva acional”, “avaliação para a aprendizagem em FLE” é feita, tanto em português como em francês. Por meio dessa pesquisa digital, obtenho referências bibliográficas pertinentes de livros e/ou revistas de didática de línguas publicadas no Brasil e, em grande parte, no estrangeiro o que culminou na necessidade de importar alguns livros que tratassem sobre o assunto.

Ou seja, a literatura informativa dos pilares teóricos, principalmente, sobre a PA e a avaliação em FLE, é em sua maioria, proveniente de autores francófonos da didática de línguas, o que pode ser comprovado com uma observação nas referências desta pesquisa. Todavia, leituras em português, em inglês e uma em espanhol fundamentam a literatura no que concerne aos demais tópicos do referencial teórico. Posteriormente à leitura da literatura científica selecionada, uma consulta às referências das obras escolhidas conduz-me a novas fontes de informações sempre tendo por guia os objetivos da pesquisa.

A próxima etapa consiste em determinar a técnica apropriada à investigação na busca de respostas, isto é, a leitura. A leitura como técnica está presente em cada momento de pesquisa, conforme declara Salvador (1986), a saber: leitura de reconhecimento do material bibliográfico para localização das obras referentes ao tema, exploratória para verificação da pertinência da obra para o estudo, seletiva para escolha do material definitivo que tem relação com os objetivos da investigação, reflexiva ou crítica para sumarizar as informações e, por fim, interpretativa, que complexa, tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta.

A leitura reflexiva sobre a PA na busca de respostas sobre como ocorre o processo de avaliação para a aprendizagem em FLE para a elaboração de uma proposta de avaliação, conduz-me à definição de outros temas. A PA, que tem como cerne o agir social leva-me a entender, com base nos textos, a sua relação com o ISD e, por conseguinte, com a teoria dos gêneros textuais, por isso ocorre a opção por obras de autores que abordassem esses temas, sempre em consonância com o problema e questões da presente pesquisa.

A próxima etapa para delinear a literatura está relacionada a outro tema principal, a avaliação. Devido a amplitude do alcance do holofote da avaliação, o problema de pesquisa direciona-me para a função da avaliação como orientadora da aprendizagem, de onde originam as demais fontes bibliográficas por se inserir no contexto de avaliação para fins pedagógicos de sala de aula.

Assim, resumo o procedimento metodológico da presente pesquisa como pesquisa bibliográfica. Meu percurso metodológico é, portanto, uma pesquisa teórica, exploratória e de fundamentação bibliográfica, com base em uma revisão seletiva da literatura sobre os assuntos que entendo serem correspondentes e importantes para alcançar os objetivos desta pesquisa. A referência principal é o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), pois fornece condições para a interpretação do conceito da PA, a qual conduz-me a seleção de outras obras afins em vista de uma melhor compreensão do tema assim como da elaboração de uma proposta de avaliação para a ação.

O modo como é feita a seleção das fontes bibliográficas, conforme abordado, assim como o papel da minha subjetividade e o ambiente em que ocorre o problema coloca a presente investigação sob o paradigma qualitativo-interpretativo, a ser tratado na sequência.

3.3 O paradigma qualitativo-interpretativo da pesquisa

Um paradigma pode ser denominado como “um conjunto básico de crenças que orienta a ação em conexão com uma investigação disciplinada” (GUBA, 1990, p. 17). Para Chizzotti (2006), a pesquisa em ciências humanas e sociais segue duas orientações de acordo com os fundamentos, os pressupostos teóricos, os modos de abordar a realidade e os instrumentos de coleta de informações. Tais modalidades de paradigmas são designadas de pesquisa quantitativa ou qualitativa.

De acordo com Heigham e Crocker (2009), a pesquisa qualitativa por ser de caráter exploratório, seu objetivo é descobrir novas ideias e *insights*, ou mesmo gerar novas teorias. Não é necessariamente feita para prever o que pode acontecer no futuro ou em outro cenário, mas concentra-se principalmente na compreensão do processo para entender o que está acontecendo em um contexto e, não necessariamente, busca ou reivindica generalizar resultados para outros contextos, reiteram os respectivos autores.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os problemas da pesquisa qualitativa são estudados no ambiente em que ocorrem. No caso da pesquisa de que trata esta dissertação, embora o problema não seja estudado no ambiente em que ocorre, haja vista que não se trata de uma pesquisa de campo, é oriundo desse ambiente e para esse ambiente, o que lhe confere, igualmente, o predicativo de qualitativa.

Destaco o papel da minha subjetividade na identificação do problema sublinhando o paradigma qualitativo-interpretativo desta pesquisa. No que tange à subjetividade, a minha história de vida profissional conduz-me a me deparar com desafios enfrentados pelo professor de FLE na prática avaliativa da sala de aula concernentes a uma metodologia de avaliação.

Isso me faz refletir sobre uma, dentre as várias escolhas avaliativas possíveis, capazes de amparar as decisões do professor de FLE e que estivessem em consonância com uma perspectiva de ensino da didática de línguas, a PA. Portanto, o tema da avaliação surge fortemente desafiador e encantador para mim, pois “entre os conhecimentos, há alguns para os quais o pesquisador dirige mais atenção” (LA VILLE; DIONNE, 1999, p. 95), além do meu desejo como pessoa e dever como profissional de contribuir com a melhoria das questões pedagógicas.

Dessa forma, o objeto desta investigação, isto é, a avaliação para a aprendizagem em FLE na PA, está circunstanciado a um contexto pedagógico específico em que a visão do ensino de língua vai além dos seus aspectos sistêmicos ao contribuir para a formação de pessoas críticas e participativas [socialmente] (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Portanto, os resultados para serem compreendidos devem considerar o contexto deste estudo. Cuq e Gruca (2017, p. 113) coadunam esse parecer ao afirmar que “o tipo de estabelecimento (escola, colégio, liceu⁵¹, universidade, centro de línguas, etc.) é sempre determinante para as escolhas metodológicas”.

Trata-se de um contexto de uma escola pública de línguas do DF, cujo propósito avaliativo desenvolvido nesta pesquisa tem por referência o curso de francês para estudantes do ensino médio e/ou a partir dele. O resultado desta pesquisa visa buscar respostas, necessariamente transitórias, evolutivas e articuladas para as questões que envolvem a avaliação para a aprendizagem em FLE na PA com base nesse contexto.

Apresentado o paradigma qualitativo-interpretativo, procedo a mais detalhes descritivos sobre o contexto da pesquisa.

3.4 Contexto da pesquisa

Geralmente, as pesquisas empíricas podem envolver um acesso a um campo e uma pesquisa teórica pode prescindir, por sua natureza, desse elemento. No entanto, a pesquisa teórica de procedimento bibliográfico de que trata esta dissertação não dispensa o delineamento de um contexto, cujo entendimento traz implicações para a compreensão da mesma.

Minayo (2001, p. 53) define o “campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Por sua vez, Flick (2004, p. 69) afirma que o termo genérico “‘campo’ pode significar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de ‘portadores de biografias’ (SCHÜTZE, 1993), tomadores de decisões em administrações ou empresas, e assim por diante”.

A definição de campo de Minayo (2001) traz a perspectiva espacial como representante de uma realidade empírica, enquanto que a definição de Flick (2004) concebe campo tanto como a partir de uma noção espacial quanto representado por elementos e grupos sociais. Todavia, “a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores

⁵¹ Tradução literal nossa dos termos “colégio” e “liceu”, porém podem ser compreendidos como ensino fundamental e ensino médio, respectivamente.

envolvidos em seu horizonte de interesse” e, nesse caso, “trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social” (MINAYO, 2001, p. 53).

Assim, concebo o contexto da presente pesquisa como um componente social, de concepções teóricas cultural e historicamente construídas delineado como uma instituição de ensino com uma cultura didática peculiar. Não como *locus* no qual a pesquisa ocorre, mas o lugar espacial, social e pedagógico que tenho em mente no desenvolvimento da presente pesquisa. Ou seja, a pesquisa de que trata esta dissertação não ocorre nesse contexto, mas para esse contexto, do qual originam as minhas inquietações e, para o qual destinam-se os resultados.

O contexto do qual trato é um dos Centros Interescolares de Línguas do DF, doravante CILs. Os Cils são Unidades de Ensino que integram a estrutura da Rede Pública de Ensino do DF, cuja organização e funcionamento

deverão prover a oferta das seguintes línguas: Espanhol, Francês e Inglês podendo ser ofertadas outras línguas em caráter experimental, por meio de termos de cooperação ou projetos de curso, caso sejam de interesse da Comunidade Escolar [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2017)

A seguir, apresento um breve horizonte da história do ensino de línguas no DF e algumas considerações administrativas e pedagógicas sobre os CILs.

3.4.1 Breve panorama histórico do ensino de línguas no Distrito Federal

O ensino da língua francesa e a criação dos CILs são protagonistas da história do ensino de línguas no DF. Damasco (2014) faz uma pesquisa com ricos detalhes sobre o papel da língua francesa e o histórico dos CILs na reconstrução da história do ensino de línguas face ao ensino público no DF. Contudo, em virtude da objetividade, atendo-me às informações pertinentes para compreender o contexto de pesquisa desta dissertação.

Segundo Damasco (2014), a história do ensino de línguas no DF compreende três períodos. Cronologicamente, o primeiro período abrange de 1959 a 1973. Esse período tem início com a fundação da *Maison de France* em Brasília em 1959, antes mesmo da inauguração da nova capital em 1960, na presença do Ministro da Cultura da França, André Malraux, do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira e do Embaixador da França da época, Sr. Bernard Hardion (DAMASCO, 2014).

Instituições de ensino de línguas são inauguradas entre 1963 e 1970, dentre elas a Aliança Francesa, AF, (DAMASCO, 2014). De acordo com a respectiva autora, a AF inaugurada em 1966 como Associação de Cultura Franco-Brasileira

firma um convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal sob forma de cooperação técnica em que professores são cedidos para ministrar francês nas dependências desta instituição em troca de bolsas de estudo de francês para estudantes da rede pública de ensino (DAMASCO, 2014, p. 154).

Entre 1970 e 1971, tanto o inglês como o francês eram ensinados na Rede Pública de ensino do DF no ensino médio. Havia cinco escolas públicas com o ensino de francês. Uma dessas escolas é o Centro de Ensino Médio Elefante Branco, posteriormente, sede do primeiro CIL. Em 1968 é fundada a Associação dos Professores de Francês do DF, cuja função ativa pedagógica e de formação contínua é relevante para o fortalecimento do ensino de francês no DF até os dias de hoje, a meu ver.

A segunda periodização abrange de 1974 a 1998 marcada pela criação dos Centros Interescolares de Línguas do DF (DAMASCO, 2014). Fundamentada na Orientação Pedagógica para Centros Interescolares de Línguas de 1994, Damasco (2014, p. 163) cita que

os CILs surgem devido a) à necessidade de melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras, no que se refere ao número de estudantes por sala de aula em escolas regulares e b) devido à heterogeneidade de níveis de conhecimento em língua estrangeira em uma mesma sala de aula, em escolas regulares.

A partir de 1975, há uma expansão do convênio entre a AF e a Fundação Educacional do DF, atual Secretaria de Educação. A AF envia professores para escolas públicas do DF e amplia o número de bolsas, cuja parceria tem como objetivo estabelecer a possibilidade às crianças e aos adolescentes de terem acesso a uma outra língua, além do inglês (DAMASCO, 2014).

Por fim, até 2014 há a criação de oito CILs, cuja “experiência pedagógica no ensino de línguas iniciou-se em 1974 de acordo com um processo de no. 31.088 desse ano, junto à FEDF” (DAMASCO, 2014, p. 165). Damasco (2014) complementa que o primeiro CIL a ser inaugurado é o CIL de Brasília no ano de 1974 tendo como diretora a Profa. Nilce do Val Galante [*In memoriam*], considerada “criadora do primeiro CIL de Brasília e idealizadora dessa iniciativa que tanto contribui para a Educação no Distrito Federal”⁵².

⁵² Informação do site de notícias da SEEDF <http://noticias.se.df.gov.br/radar/a-secretaria-de-estado-lamenta-o-falecimento-da-professora-nilce-do-val-galante-criadora-do-primeiro-cil-de-brasilia-e-idealizadora-dessa-iniciativa-que-tanto-contribui-para-a-educacao-no-distrito-fe/> Acesso em 19/05/2018.

O CIL de Brasília é modelo para a criação dos demais CILs. Os CILs em questão são: o CIL de Brasília (1974), CIL de Ceilândia (1984), CIL de Sobradinho (1994), CIL de Taguatinga (1995), CIL do Guará (1995), CIL do Gama (1996), CIL 2 de Brasília (1998) e CIL de Brazlândia (1998) (DAMASCO, 2014).

No entanto, após o encerramento da pesquisa de Damasco (2014), novos CILs são criados: CIL de Planaltina (Portaria nº 257 de 08/12/2014), CIL de Santa Maria (Portaria nº 258 de 08/12/2014), CIL do Recanto das Emas (Portaria nº 259 de 08/12/2014), CIL de São Sebastião (Portaria nº 236, de 30/12/2015), CIL do Núcleo Bandeirante (Portaria nº 237 de 30/12/2015) e CIL do Paranoá (Portaria nº 238 de 30/12/ 2015), CIL de Samambaia (Portaria nº 96, de 08/04/2016) e CIL do Riacho Fundo 2 e Anexo do CIL do Riacho Fundo 1 (Portaria nº21 de 02/02/2018).

Os CILs perfazem um total de 17 escolas com representatividade nas regiões administrativas do DF. São um marco na história do ensino público de línguas no DF. No entanto, é relevante salientar que são frutos do empenho e da perseverança de professores de línguas da educação pública, em diferentes cargos e funções, que estão à frente para conquistar espaço, defender os interesses dessas instituições e propiciar um ensino de línguas de qualidade pedagógica na Rede Pública de ensino, afirmo como professora nessa instituição desde 1998.

Por fim, Damasco (2014) propõe como terceiro período da história do ensino de línguas do DF a partir do ano de 1999. Segundo a respectiva autora, esse período é marcado, sobretudo, pela publicação de documentação que rege o ensino de línguas em contexto nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No caso da Rede Pública de Ensino do DF, há a publicação do “Currículo das Escolas Públicas do DF, com a participação de docentes de LE de CIL, contribuindo para a reflexão deste currículo para o ensino de inglês, espanhol e de francês” (DAMASCO, 2014, p. 180), a Orientação Pedagógica para CIL (2002), o Regimento Específico para CIL (2005), dentre outros documentos, e a criação de um Núcleo para Centros de Línguas (2011). Outros acréscimos documentais ocorreram após o término da pesquisa de Damasco (2014).

Como conclusão, compreendo que o francês teve um papel vanguardista no ensino de línguas no DF por ser a sua instituição de ensino a primeira a ser alicerçada na capital antes mesmo da inauguração de Brasília. A sua presença nas escolas públicas, primeiro por intermédio da AF, possibilitou de uma certa forma a criação dos CILs, haja vista que um centro de línguas somente o é em função do ensino de mais de uma língua.

A criação dos dezessete CILs a partir de 1974 até o momento tem demonstrado que é possível um ensino público de línguas de qualidade pedagógica. No meu entendimento, os CILs

podem ser considerados como meios de inclusão social, oferecendo o acesso a todos da possibilidade de aprender línguas estrangeiras sem que tenham de investir em instituições particulares de ensino de línguas. Exemplos de verbas públicas bem destinadas, é de se esperar que sejam inspirações para a sua implementação nas demais regiões brasileiras.

Feito um breve panorama do ensino de línguas no DF, prossigo com considerações administrativas e pedagógicas sobre os CILs.

3.4.2 Considerações administrativas e pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal

Os CILs pertencem à categoria de escolas públicas de Natureza Especial do DF. São consideradas escolas de Natureza Especial

unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2015, Art.315).

O CIL oferece cursos de LE e tem por objetivos favorecer o desenvolvimento da proficiência [pressupõe-se que linguístico-comunicativa] em espaços/tempos de aprendizagens diversos, proporcionar ambientes interativos entre os atores da aprendizagem, a interface entre culturas das diferentes línguas, a promoção de projetos que envolvam as línguas com manifestações estéticas e “selecionar, sistematizar e socializar conhecimentos que contribuam para a formação de sujeitos críticos e participativos” (DISTRITO FEDERAL, 2015, Art.321).

Quanto ao público do CIL, o Art. 325 (DISTRITO FEDERAL, 2015) prevê que o CIL atenda, prioritariamente, a estudantes da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, devidamente matriculados no Ensino Fundamental - anos finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - 2º e 3º Segmentos.

No entanto, a Lei nº5.536/2015 passa a autorizar que as vagas remanescentes, ou seja, não preenchidas pelos alunos da Rede Pública sejam ofertadas, por meio de sorteios organizados eletronicamente pela Secretaria de Estado de Educação do DF, a quaisquer interessados denominados de “comunidade em geral” (DISTRITO FEDERAL, 2017). Ou seja, o CIL passa a atender prioritariamente aos estudantes da Rede Pública e, em segunda etapa aos demais interessados desde que preencham os requisitos estipulados.

O CIL adota metodologias específicas esclarecidas no Projeto Político Pedagógico⁵³ da escola em consonância com o Currículo da Educação Básica e os eixos transversais.⁵⁴ Deverá seguir uma Matriz Curricular. Porém, ressalvo que até o momento ainda não fora publicada.

O CIL funciona, geralmente, nos turnos matutino e noturno, segue calendário escolar específico, é de regime semestral e abarca três currículos:

I. Currículo Pleno – com ingresso entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos de aulas presenciais semanais.

II. Currículo Específico – com ingresso entre a 1ª e a 3ª série do Ensino Médio, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos de aulas presenciais semanais.

III. Currículo EJA – com ingresso no 2º e no 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos semanais, na modalidade presencial (DISTRITO FEDERAL, 2015, Art. 327).

O Currículo Pleno tem a duração de doze semestres, perfazendo um total de seis anos e três ciclos. O Currículo Específico é composto de três ciclos com a duração de seis semestres, ou seja, três anos, porém com a possibilidade de complementação de mais três semestres correspondentes aos semestres finais do Currículo Pleno. O Currículo EJA perfaz um ciclo, três semestres, ou seja, um ano e meio (DISTRITO FEDERAL, 2015). São duas aulas semanais com a duração de 1h40 no diurno e de 1h20 no noturno (DISTRITO FEDERAL, 2017).

No caso da pesquisa de que trata esta dissertação, este estudo tem em mente o Currículo Específico do curso de francês, currículo destinado prioritariamente aos estudantes do ensino médio ou a partir do ensino médio, se advindos da comunidade. A opção pelo Currículo Específico deu-se por dois motivos.

Primeiro, pela necessidade de fazer um recorte, uma vez que seria comprometedor para a eficácia da pesquisa, em função do tempo, se abarcasse todas as peculiaridades inerentes a cada modalidade de currículo e a seu público. Segundo, devido ao fato de o Currículo Pleno ser, em meu contexto de trabalho, aquele no qual há mais procura pelos interessados em aprender francês, quiçá por vezes o único currículo em que há matriculados em francês, cujas razões não é intenção desta pesquisa discutir.

⁵³ O Projeto Político Pedagógico é um documento elaborado, democraticamente, por todos os segmentos da comunidade escolar com base em documentações que o regem. Deve conter as concepções teóricas fundamentadoras das práticas pedagógicas, práticas e estratégias de avaliação para o processo de ensino e de aprendizagem, dentre outros elementos. (DISTRITO FEDERAL, 2015). Não raro é chamado de “o coração da escola” ou “identidade escolar”.

⁵⁴ São considerados eixos transversais a Educação para a diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

Não significa, portanto, que os demais currículos no curso de FLE não possam ser contemplados com os resultados advindos desta pesquisa. Ao contrário, abre-se uma possibilidade de mais investigações para a adaptação dos resultados deste estudo ou, inclusive, de outras propostas de avaliação pertinentes aos Currículos Pleno e EJA.

No tocante à avaliação, de acordo com o “Parágrafo único. Os resultados semestrais e finais da avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes, deverão ser expressos por meio de notas, que variam numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez)” (DISTRITO FEDERAL, 2015, Art. 341). Em relação à progressão, os estudantes que obtiverem a média final 5,0 com 75% de presença sobre o total da carga horária semestral são promovidos para o nível do semestre seguinte.

Entretanto, a média aritmética 7,0 é pré-requisito para que os estudantes de todos os currículos possam fazer opção por cursar outra língua simultaneamente ao estudo do idioma em curso ou após, em sequência à conclusão do mesmo, conforme o Art.338 do Regimento Escolar do DF (DISTRITO FEDERAL, 2015). Ou seja, no CIL o estudante poderá aprender três [ou mais] idiomas se assim o desejar.

Ressalto que, no contexto da presente pesquisa, há uma considerável procura dos estudantes pelo curso de francês como segunda ou terceira opção. Em meu parecer, esse fato possui uma relevância significativa, sobretudo no que concerne à aspectos motivacionais de aprendizagem, embora ainda não haja uma pesquisa oficial sobre as razões pelas quais os estudantes optam pelo francês.

O francês torna-se uma sorte de língua de escolha, ou seja, geralmente quem faz essa opção, a faz porque a quer, isto é, não por ser obrigatório ou a língua pela qual há maior procura ou, ainda, a de grande número de falantes. Todavia, a língua francesa faz-se presente nos cinco continentes, em 58 países, falada em distintas categorias por cerca de 274 milhões de francófonos, segundo a Organização Internacional da Francofonia⁵⁵.

Retomando as informações sobre a avaliação, apesar de a notação ser prevista no regimento do CIL, de acordo com a Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12), a SEEDF “entende que, na avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende”. Prevê, igualmente,

⁵⁵ A Organização Internacional da Francofonia tem por missão promover a solidariedade entre seus Estados e Governos membros, cujo um dos objetivos é promover a língua francesa e a diversidade cultural e linguística. Essas e as demais informações numéricas sobre o francês estão no site <https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html> Acesso em 21/05/2018.

a autoavaliação e o *feedback* como componentes fundamentais de um processo dialógico a ser considerado pelos atores do contexto pedagógico.

As Diretrizes de Avaliação Educacional citam que, no CIL,

A função formativa da avaliação se materializa muito além do tratamento metalinguístico utilizado para apreciar as aprendizagens dos estudantes. Elementos como o encorajamento, o estímulo e a criação de um contexto propício para que os estudantes aprendam sobre as culturas e seus diferentes contornos, os povos e os países que fazem uso da referida língua aproximam as práticas pedagógicas organizadas pelo CIL, de maneira que se fortalece a função social dessa importante organização. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 29)

Especificamente, no que concerne ao ensino médio, as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014) recomendam a importância de os instrumentos de avaliação expressarem, claramente, os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Indicam que se preze pela variedade de instrumentos e procedimentos avaliativos, como por exemplo, a produção de textos em diferentes gêneros [textuais].

A Estratégia de Matrícula (DISTRITO FEDERAL, 2017, p.46) prevê um Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, com objetivo de “promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas dentro do contexto escolar/educacional [...]”, o qual é denominado de Projeto Interventivo e, evidentemente, estende-se aos CILs previsto na carga horária residual de regência dos professores para atender, individualmente se necessário for, aos alunos que necessitem de apoio pedagógico. É um recurso fomentador da avaliação para a aprendizagem.

Em relação aos professores que atuam no CIL, esses devem ser habilitados em Letras no idioma que lecionam, concursados públicos ou contratados temporariamente, e submetidos a um teste de proficiência linguístico-comunicativa. Cada idioma possui seu respectivo coordenador pedagógico, evidentemente professor e habilitado na língua de sua coordenação, eleitos, via gestão democrática, pelos próprios colegas. De papel relevante, os coordenadores têm por função coordenar o planejamento das atividades pedagógicas dos docentes (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Isso posto, o CIL pode ser definido como uma escola pública de idiomas (francês, espanhol e inglês e outras), de natureza complementar e opcional a todos os estudantes da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do DF, prioritariamente. As vagas não preenchidas pelos estudantes da Rede Pública são disponibilizadas, por meio de sorteio, à comunidade, igualmente isentos de taxa financeira.

O CIL pode funcionar em três turnos e oferece três modalidades de currículo de acordo com a escolaridade de seu público: Pleno, Específico e EJA. Cada CIL elabora o seu Projeto Político Pedagógico de acordo com suas especificidades. Decide ou não pela adoção de um livro didático ou elaboração de material de instrução exclusivo. Delinea seu próprio processo avaliativo com base nas prerrogativas de documentos oficiais que regem a educação no DF.

No meu ponto de vista os CILs são exímias escolas públicas de idiomas que também têm por foco o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. São ambientes de ensino favorecidos pelo número reduzido de estudantes em sala, posto que são previstos entre quatorze e dezoito alunos por turmas (DISTRITO FEDERAL, 2017) em espaços com ambientação inerente ao objeto de ensino. Possuem o mérito de oferecer vários idiomas, dentre eles o francês, fazendo com que a “língua de Molière” esteja ao alcance de quem deseja aprendê-la, pois línguas como o francês e/ou o espanhol, diga-se de passagem, somente têm seu espaço em um contexto de políticas linguísticas públicas que valorizam o multilinguismo⁵⁶, no qual os CILs se inserem.

Enfim, o contexto fonte das inquietações que motivaram a presente pesquisa e para o qual destinam-se seus resultados é um dos CILs do DF com foco no Currículo Pleno do curso de francês, ou seja, voltado para estudantes do ensino médio ou a partir dele. Essa instituição utiliza um livro didático de FLE como um dos instrumentos de ensino e possui procedimento avaliativo descrito em seu Projeto Político Pedagógico. Espero que o modelo de avaliação, embora pensado para esse contexto seja, também, útil como inspiração para outros contextos de ensino de FLE.

O contexto da presente pesquisa pode, em outras palavras, ser considerado o contexto de produção desta investigação, cuja compreensão do mesmo é fundamental para a compreensão do resultado desta pesquisa. Opto por não identificar a instituição por se tratar de uma pesquisa teórica de modalidade bibliográfica que não exige a entrada em campo e por serem as fontes das informações sobre os CILs documentos de consulta pública, podendo ser resguardada a sua identificação.

Após ter descrito o contexto desta investigação, trato sobre os procedimentos para a interpretação das informações.

⁵⁶ Multilinguismo é entendido como “o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os estudantes a aprenderem mais do que uma língua estrangeira [...]” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p.11).

3.5 Procedimentos para a interpretação das informações

Conforme dito, o percurso metodológico desta pesquisa possui caráter laborioso. Primeiro, pela natureza teórica da pesquisa não ser praxe no Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PPGLA). Segundo pela carência, identificada por mim, de obras de autores de metodologia de pesquisa na área de educação que discorressem, detalhadamente, sobre técnicas de pesquisa teórica e bibliográfica, terceiro pela singularidade do modo de interpretar as informações e quarto pelas raras e esparsas referências sobre o tema avaliação em FLE na PA em contexto nacional, fatos que não impedem a realização desta pesquisa. Ao contrário, a busca por meios de superar os desafios reforça a resiliência e traz a satisfação de descobertas.

Recorro, portanto, a Salvador (1986) o qual possui uma obra dedicada aos métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, para embasar os procedimentos da interpretação das informações da pesquisa de que trata esta dissertação. Procedimentos esses que, também, enfatizam o paradigma qualitativo-interpretativo desta investigação.

Considerando que bibliografia “é o conjunto de impressos bibliográficos reunidos com a finalidade de servirem de fontes de informação” (SALVADOR, 1986, p. 74), descrevo o procedimento utilizado no tratamento das informações obtidas por meio da literatura selecionada para este estudo com a finalidade de colocar em evidência os elementos adequados e correlatos para responder aos questionamentos:

- a) Quais conceitos teóricos podem alicerçar a avaliação em FLE a partir da PA em contexto pedagógico?
- b) Como propor e desenvolver atividades avaliativas para avaliação pedagógica em FLE no âmbito da PA?

Salvador (1986) explica que no processo de leitura de impressos bibliográficos, para encontrar as informações de que se necessita em vista da busca de respostas a uma questão, é necessário selecionar as melhores informações referentes ao problema, ou seja, efetuar uma leitura seletiva. Outro aspecto consiste em identificar e interpretar as informações realmente pertinentes ao problema, isto é, proceder a uma leitura reflexiva.

O próximo passo é atribuir valor às informações encontradas, procedendo a uma leitura interpretativa-explicativa. Trata-se de interpretar o que se leu em função dos fins particulares da pesquisa. Interpretar um texto significa “julgar a respeito da pertinência ou não [...] das informações, no sentido de constatar se constituem em subsídios úteis como resposta ou solução de determinado problema” (SALVADOR, 1986, p. 105).

“Interpretação na pesquisa qualitativa significa que o pesquisador recua e dá algum significado maior sobre o fenômeno baseado em pontos de vista pessoais, comparações com estudos anteriores ou ambos” (CRESWELL, 2002, p. 257). Considerando que a história pessoal e política do pesquisador qualitativo molda a sua interpretação (CRESWELL, 2002), assim, incluo meus próprios entendimentos na interpretação das informações.

Para atenuar essa limitação da influência da subjetividade em um trabalho científico, empenho-me no que La Ville e Dione (1999, p. 44) denominam de “objetivar a subjetividade”, que garante a validade desse saber que repousa sobre a interpretação. Saberes são escolhas e interpretações pelo modo e as razões de interpretar da mente do pesquisador (objeto de objetivação). O pesquisador divulga os resultados e as condições de validade da compreensão e interpretação (princípio de objetivação) para o saber ser julgado.

Por fim, após as etapas precedentes sobre o tratamento dado às informações, chega-se ao processo final da investigação que é a formulação de uma teoria que dê resposta aos problemas que o assunto envolve (SALVADOR, 1986). Isso compreende a elaboração de uma síntese teórica como subproduto da reflexão. Trata-se, pois de uma síntese que integra ordenada e coordenadamente as soluções encontradas, ou seja, “as ideias dominantes se sucedem em sequência lógica, estabelecendo uma hierarquia de proposições dominantes sucessivas” (SALVADOR, 1986, p. 168).

Utilizo, portanto, o procedimento descrito por Salvador (1986) para amparar a interpretação das informações. Tenho, igualmente, por base que o pesquisador-*bricoleur* interpretativista serve-se de ferramentas estéticas e materiais de seu ofício, emprega quaisquer estratégias, métodos ao seu alcance sendo capaz de reunir ou criar novas ferramentas se o fizer necessário (DENZIN; LINCOLN, 2006). Reitero que o comportamento ético faz parte da pesquisa de que trata esta dissertação ao guiar o pesquisador na escolha de estratégias, métodos e ferramentas metodológicos.

Portanto, opto por uma interpretação das informações com base na leitura atenta sobre o que dizem os autores a respeito da temática e a articulação desses conhecimentos aos objetivos da presente pesquisa por meio de minha percepção de pesquisadora. O procedimento consiste em analisar e sintetizar os conhecimentos essenciais sobre o tema, relevantes para alcançar os objetivos desta pesquisa, a qual tem por princípios a avaliação para a aprendizagem em FLE na PA e a elaboração de uma proposta de avaliação. Implica uma organização coerente de ideias oriundas da interpretação das fontes bibliográficas.

Para uma visão panorâmica da pesquisa apresento o seguinte quadro:

Quadro 4 – Panorama da pesquisa

Natureza teórica e exploratória	Procedimento bibliográfico	Paradigma qualitativo-interpretativo
Objetivo(s)		
Geral	Específicos	
Caracterizar o processo avaliativo na PA, em sala de aula de FLE com implicações práticas para a elaboração de uma proposta de avaliação.	a) Identificar fundamentos conceituais que podem subsidiar um processo avaliativo pedagógico em FLE a partir da PA; b) Delinear um processo avaliativo em consonância com os fundamentos da PA para elaboração de uma proposta pedagógica de avaliação.	
Perguntas de pesquisa		
a) Quais conceitos teóricos podem alicerçar a avaliação em FLE a partir da PA em contexto pedagógico? b) Como propor e desenvolver atividades avaliativas para avaliação pedagógica em FLE no âmbito da PA?		
Fontes das informações		
Exclusivamente bibliográficas e científicas com base na literatura seletiva de autores que escreveram sobre os temas, a saber:		
Perspectiva acional	Aspectos do Interacionismo Sociodiscursivo	Avaliação para a aprendizagem
Procedimentos para a interpretação das informações		
Análise e síntese dos conhecimentos essenciais relevantes para alcançar os objetivos tendo por base a analogia dos três pilares teóricos.		

Fonte: Autora

Na sequência, apresento a síntese do capítulo metodológico.

3.6 Síntese do capítulo metodológico

No capítulo metodológico expliquei que a pesquisa é de natureza teórica com fim exploratório e de procedimento bibliográfico sob o paradigma qualitativo-interpretativo. Justifiquei as razões que me levaram a optar pelo referido percurso metodológico. Em seguida, fiz uma apresentação do contexto da presente pesquisa e expliquei os procedimentos para a interpretação das informações. Concluí o capítulo com o panorama da pesquisa.

Em seguida, descrevo o capítulo da interpretação das informações.

4 INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Apresento a interpretação das informações de acordo com as indicações de Salvador (1986). A interpretação consiste em salientar as informações seletivamente escolhidas para fazerem face aos objetivos da presente pesquisa oriundas de três fontes teóricas obtidas por meio de um procedimento bibliográfico. Isto é, consiste em interpretar o que se lê em função dos fins particulares da pesquisa (SALVADOR, 1986).

Essa interpretação é feita com vistas a salientar os elementos de intersecção dos três pilares teóricos, criteriosamente selecionados para esse fim. Esse modo de analogia é escolhido, pois o foco é a construção de um referencial conceitual que aglutina reflexões para alicerçar um processo avaliativo pedagógico em FLE a partir da PA. Recupero, portanto, os fins específicos da presente pesquisa que vão guiar as interpretações das informações:

- a) Identificar fundamentos conceituais que podem subsidiar um processo avaliativo pedagógico em FLE a partir da PA;
- b) Delinear um processo avaliativo em consonância com os fundamentos da PA para elaboração de uma proposta pedagógica de avaliação.

Isso posto, este capítulo organiza-se em duas seções amplas subdivididas com base nos objetivos da presente pesquisa.

4.1 Fundamentos teóricos e conceituais como subsídios do processo avaliativo pedagógico em FLE a partir da PA

Com base no referencial teórico construído em função dos objetivos da pesquisa de que trata esta dissertação elenco três princípios como fundamentos teóricos e conceituais capazes de subsidiar o processo avaliativo em FLE a partir da PA. Procuo por meio da analogia elaborar uma síntese a fim de demonstrar a relação entre eles e, ao mesmo tempo, explicar porque são escolhidos e como podem amparar a avaliação em FLE. As referências aos autores são as mesmas do referencial teórico.

O primeiro princípio teórico diz respeito à compreensão da PA como perspectiva de ensino e, por conseguinte de avaliação. Segundo as informações, a PA é uma perspectiva de ensino de língua que realça a função social da linguagem (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), ou seja, a língua é concebida como um instrumento para agir socialmente. Assim, ensinar, aprender e avaliar uma língua em uma lógica acional significa dar sentido a essas dimensões por meio do uso da língua em situações sociais (BOURGUIGNON, 2003).

O segundo princípio do processo avaliativo acional refere-se à compreensão da teoria de aprendizagem que lhe é subjacente, no caso as teorias de fundo socioconstrutivistas (PUREN, 2009; SPRINGER, 2009; BENTO, 2013). Dessas teorias decorre que aprender uma língua equivale a uma construção progressiva de conhecimento e de saber-agir por meio de ações que visam a resolução de problemas, situadas socialmente, e amparadas pela ajuda dos mais experientes.

O terceiro princípio concerne à escolha da função avaliativa que destaque o valor pedagógico da avaliação em consonância com os anteriores. A avaliação para a aprendizagem de fundo socioconstrutivista (INBAR-LOURIE, 2008) realça o papel ativo tanto do professor como do aprendente na construção mediada do conhecimento. Dessa forma, a avaliação para a aprendizagem é assinalada, na pesquisa de que trata esta dissertação, para integrar os fundamentos para uma avaliação na lógica acional adequada ao contexto da sala de aula (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005; CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; CARLESS, 2007; FULCHER; DAVIDSON, 2007).

4.1.1 Perspectiva acional e Interacionismo Sociodiscursivo

A PA revigora a didática de FLE ao aperfeiçoar aspectos da AC, evoluindo “do falar com” para “o agir com” a fim de fazer face às novas necessidades contemporâneas sociais e educacionais com a sua percepção de aprendente como ator social (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; CUQ; GRUCA, 2017; HUVER; SPRINGER, 2011; PUREN, 2009). Assegura um processo pedagógico que se baseia em um trabalho cognitivo do aprendente orientado pelo curso da realização de uma tarefa na direção de uma competência da linguagem (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Assim, comunicar na PA significa o domínio das atividades de linguagem de recepção e produção (HUVER; SPRINGER, 2011).

Isso posto, as teorias de fundo socioconstrutivistas com destaque para o ISD são indicadas pela presente pesquisa, com base nas informações advindas do referencial teórico, para fundamentar a avaliação a partir da PA, pois a sua noção acional de língua está relacionada com o seu uso em um contexto social conforme as premissas do ISD, segundo o qual a linguagem é uma característica da atividade social humana, de ordem comunicativa e pragmática (BRONCKART, 2009).

Considero, portanto, a visão de língua e de aprender língua do ISD compatível com a PA. Isso porque as atividades de linguagem da PA possuem características semelhantes ao agir verbal que conduz o usuário da língua a optar por modelos de organização textual dentre os

gêneros textuais existentes na textualidade (BRONCKART, 2009) que, assim como as tarefas, é compreendido sob a ótica individual e coletiva.

A relação entre a PA e o ISD concerne o fato de as tarefas requererem a escolha de um texto (CONSEIL DE L'EUROPE) na mesma linha conceitual de Bronckart (2009), ou seja, toda unidade de produção verbal escrita e oral que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seus destinatários.

Da relação entre tarefas que são o coração da PA (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; ROSEN, 2009) e o texto para o agir social atribuo um lugar de destaque ao uso pedagógico de gêneros textuais como campo das atividades sociais para a realização das atividades avaliativas de linguagem de recepção e produção.

O lugar de destaque ao uso de gêneros textuais justifica-se por seu papel na comunicação. O que torna a pessoa apta para moldar a fala é o seu domínio, mediante a elaboração de textos, os quais são produtos da linguagem em funcionamento constante na sociedade (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2009).

O uso de gêneros textuais como objeto didático enfatiza que não é a capacidade de conhecer o código linguístico, tampouco somente a capacidade de comunicar, oralmente ou por escrito, que determina o sucesso da comunicação, mas a escolha e o domínio do gênero textual adequado ao contexto de comunicação. São, portanto, um meio para agir socialmente por meio da linguagem, conforme preconiza a PA.

A tarefa na PA envolve a aprendizagem na complexidade que caracteriza toda ação e, em particular, o agir de linguagem que se realiza em diferentes contextos do espaço social (CUQ; GRUCA, 2017). Esses contextos são denominados de domínios similares às esferas (BAKHTIN, 1997) de pertencimento dos gêneros textuais.

Assim como as tarefas se realizam em domínios, os gêneros textuais ocorrem em esferas. Em ambos semelhantes espaços, os temas ou tópicos são o centro do discurso de determinados atos comunicativos, cuja seleção e organização são em função das necessidades comunicativas, motivações, características e recursos dos aprendentes (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

Os componentes dos gêneros do discurso⁵⁷ (BAKHTIN;1997) complementam o princípio temático, com o estilo verbal e a composição ao indicar que além dos temas, na escolha dos domínios, também podem ser consideradas tais dimensões assim como os critérios para seleção dos gêneros textuais (CRISTOVÃO, 2007).

⁵⁷ Bakhtin usa o termo gênero do discurso, porém emprego gêneros textuais em conformidade com Bronckart (2009).

Outros fatores de intersecção entre a visão de tarefas na PA e o uso didático de gêneros textuais tangem a sua ancoragem no real e o foco no sentido. A ênfase no uso didático de gêneros textuais viabiliza o caráter real das tarefas, pois por meio deles documentos autênticos ou sociais adentram a sala de aula, sendo um mecanismo para assegurar o uso real da língua.

Tal como as tarefas privilegiam o sentido sem prescindir da forma (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), a abordagem por gêneros textuais como meio de viabilizar didaticamente o agir social na PA, também, privilegia a organização, os mecanismos de textualidade e as capacidades de linguagens como meio de integrar forma e sentido, desde que não sirvam apenas como modelos ou pretextos para o ensino de vocabulário ou da gramática (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2009; CRISTOVÃO, 2007; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Os elementos para uma abordagem didática dos gêneros textuais são mais um coeficiente análogo e complementar aos componentes da competência linguístico-comunicativa na PA. Devido a essa similitude, entendo com base na interpretação das informações, que são capazes de contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa acional e são considerados pela presente pesquisa para fundamentar a avaliação a partir da PA.

Reforça esse parecer o fato de os gêneros textuais propiciarem a descoberta e aprendizagem da língua em contexto em sua complexidade linguística, sociolinguística, pragmática e cultural. São instrumentos, cuja mestria pode prover o aprendente de um saber-agir para entrar em contato social.

Assim, a presente pesquisa prioriza tanto para o ensino quanto para a avaliação uma abordagem maximalista dos gêneros textuais na perspectiva do ISD, uma vez que até podem já serem empregados no ensino. Embasar a aprendizagem de uma língua em gêneros textuais deixa transparecer o caráter acional da linguagem, tendo em conta que é vista como forma de ação e, neste caso, deve ser analisada como atividade (MARCUSCHI, 2008).

Ajudar os aprendentes a compreender e reproduzir gêneros textuais pode desenvolver a sua autonomia (CUQ; GRUCA, 2017). A autonomia é um dos valores da PA, pois é privilegiada em seu modelo de competências gerais-individuais, mais especificamente, o saber-aprender que mobiliza as demais: saber, saber-fazer e saber-ser (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). A autonomia está intrinsecamente relacionada com a avaliação para a aprendizagem.

Do mesmo modo que o ISD defende o ensino de línguas organizado sistematicamente em torno de gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), assumo com base nas fontes de informações o mesmo posicionamento para amparar as atividades avaliativas na PA, uma vez que os modos de ensinar e avaliar devem ser congruentes.

Tendo em conta o caráter não prescritivo e não dogmático do Quadro, difusor da PA, o qual não tem por intenção dizer aos seus usuários o que devem fazer muito menos como fazer (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), uma das dificuldades didáticas consiste em como aplicar na prática a sua perspectiva, a PA, para ensinar, aprender e avaliar em LE. Em se tratando da PA, tendo isso vista de acordo com as informações da presente pesquisa, o foco na abordagem didática dos gêneros textuais constitui um recurso para tornar o aprendente ator social capaz de realizar ações que não são somente linguísticas, mas de ordem social e pragmática.

Em suma, busco sintetizar a relação entre a PA e o ISD da seguinte maneira: para uma comunicação eficaz, além da competência linguístico-comunicativa de ordem linguística, sociolinguística e pragmática, constitui elemento, igualmente, significativo a mestria de gêneros textuais para que o aprendente, por meio das atividades de linguagem de recepção e de produção, torne-se apto para usar a linguagem na escolha do gênero textual adequado para agir socialmente, enfatizando a sua visão de ator social.

Após ter tratado da relação entre a PA e o ISD, abordo a seguir sobre a PA, o socioconstrutivismo e a avaliação para a aprendizagem,

4.1.2 Perspectiva acional, socioconstrutivismo e avaliação para a aprendizagem

Na didática de línguas a PA aciona a avaliação para a aprendizagem (VELTCHEF, 2009). A avaliação para a aprendizagem é fundamentada nos pressupostos de base socioconstrutivista que moldam as práticas educacionais atuais (INBAR-LOURIE, 2008). Conforme as fontes de informação da presente pesquisa, dois conceitos das bases socioconstrutivistas advindas do pensamento vygotksyano possuem relação estreita com a avaliação para a aprendizagem e com a PA: a ZPD e a mediação.

De acordo com as informações expostas no referencial teórico da presente pesquisa, na precedente base teórica ternária, emerge um processo pedagógico comum que relaciona o agir de uso ao agir de aprendizagem, ou seja, a ação social é o motor da aprendizagem, a qual encontra seu sentido pela reação de outro participante e, com a aprendizagem da língua não é diferente. Esse processo é assistido pelos mais experientes visando a uma independência futura nas ações.

Para entender a relação da avaliação para a aprendizagem com a ZPD e a mediação, antes é preciso ter em mente que na presente pesquisa a avaliação é considerada um ato de ensino (TAGLIANTE, 2005). Assim, conforme prevê a ZPD, o papel do professor nessa função avaliativa é de alguém envolvido com a aprendizagem de seus aprendentes de forma a mediar

o processo por meio de uma ação interativa que prevê avaliar as habilidades atuais a fim de decidir o que fazer a seguir, para que a aprendizagem possa ocorrer (FULCHER; DAVIDSON, 2007).

Por conseguinte, o papel social do aprendente é reconfigurado. Ele passa a ser ator de sua aprendizagem, processo que enfatiza as competências gerais-individuais da PA, sobretudo o saber-aprender, e desenvolve a autonomia. A autonomia tem um papel relevante pois espera-se que ao sair das instituições escolares, o aprendente seja dotado de competências que lhe permitam continuar aprendendo por si mesmo, o que realça a relação entre aprendizagem e uso social e real da língua na PA.

A avaliação para a aprendizagem reforça o caráter de interação e de mediação veiculado pelas teorias de fundo socioconstrutivistas e se situa como um dispositivo acional, fazendo do contexto da sala de aula um espaço para uma aprendizagem e avaliação mediadas, responsabilizando igualmente seus agentes, professor e aprendente, pelo sucesso do processo pedagógico, cujas ferramentas de intervenção de destaque são o *feedback* e a autoavaliação (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005; CARLESS, 2007).

O primeiro consiste em uma ação oriunda do professor e, o segundo, refere-se ao agir do aprendente. Ao mesmo tempo, o *feedback*, que deve ser útil, depende da predisposição do aprendente e a autoavaliação está, também, subordinada à necessidade de ser guiada pelo professor. Ou seja, o *feedback* e a autoavaliação estabelecem uma relação de mediação e interação e acentuam a condição social da sala de aula.

A avaliação para a aprendizagem é uma possível resposta a como tornar a avaliação mediada e colaborativa se, geralmente, o processo costuma ser individual. Para compreender esse raciocínio, é preciso recuar dois passos. Primeiro, entender que o contexto da avaliação não é certificativo, mas de sala de aula.

Enquanto que na avaliação certificativa há um destaque para a individualidade do examinando e distanciamento do examinador, a noção de sala de aula enfatiza o conceito de grupo de trabalho ao associar professor e aprendente na realização de uma tarefa comum (CUQ; GRUCA, 2017; FULCHER; DAVIDSON, 2007). Ademais, os objetivos em ambos os contextos são diferentes, o que determina a escolha, a elaboração, os modos de aplicação das avaliações e a interpretação dos resultados.

O segundo passo consiste em entender que a avaliação para a aprendizagem se inicia pelas atividades de aprendizagem (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005; LUSSIER, 1992; TAGLIANTE, 2005). As atividades de aprendizagem, denominadas também de tarefas de ensino e aprendizagem (CARLESS, 2007) são projetadas para desenvolver no aprendente as

capacidades visadas pelos objetivos do programa de ensino (CARLESS, 2007; LUSSIER, 1992). Isso equivale a afirmar que é nesse momento de desenvolvimento das atividades de aprendizagem que os elementos assistenciais centrais emergem: a mediação e a interação.

As atividades de aprendizagem propiciam, não apenas a familiarização do aprendente com os modelos de atividades avaliativas, mas também o desenvolvimento de estratégias, preciosas à PA, para a efetividade da aprendizagem e, por conseguinte, da avaliação. Tem por finalidade fazer os aprendentes adquirirem e mobilizarem as competências necessárias para a realização das atividades avaliativas: as gerais-individuais e da linguagem.

Portanto, o contexto de sala de aula e as atividades de aprendizagem reforçam e viabilizam o caráter de mediação da avaliação para a aprendizagem e sublinham o aspecto social da PA, na direção do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. As atividades de aprendizagem devem ser concebidas para acionar o espírito de colaboração, de iniciativa, e de aprendizagem conjunta e preparar o aprendiz para as atividades avaliativas.

Diante do exposto, a avaliação para a aprendizagem constitui a função privilegiada pela pesquisa de que trata esta dissertação para fundamentar a avaliação a partir da PA. A relação entre essa função de fundo socioconstrutivista e a PA destaca a ação, tanto do aprendente como do professor, como princípio do processo de aprendizagem. A avaliação para a aprendizagem norteia o processo avaliativo, ou seja, a elaboração de práticas avaliativas (DE KETELE, 2010b; HUVER; SPRINGER, 2011).

Para uma interpretação acional do processo avaliativo, prossigo com a interpretação das informações para alcançar o segundo objetivo da presente pesquisa que consiste em delinear o processo avaliativo na PA para elaboração de uma proposta pedagógica de avaliação.

4.2 Processo avaliativo pedagógico em consonância com os fundamentos da PA

O ato de avaliar na PA, conforme as fontes de informações da pesquisa de que trata esta dissertação, supõe recursos a procedimentos que sejam pertinentes, coerentes, realistas e acionais. Pertinentes, pois devem ser de acordo com o perfil de seu contexto, no caso desta pesquisa, a sala de aula (CUQ; GRUCA, 2017; FULCHER; DAVIDSON, 2007; SCARAMUCCI, 1999). Coerentes porque devem considerar o ciclo interacional (LUSSIER, 1992) do processo pedagógico. Realistas, pois não devem avaliar o conhecimento e/ou a competência pela competência, mas para desenvolver uma competência linguístico-comunicativa com vistas à utilização da língua em situações reais de uso (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Acionais, porque não se trata apenas do conhecimento linguístico, mas da

sua expressão na competência linguístico-comunicativa na ação (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; TAGLIANTE, 2005; PUREN, 2009; HUVER; SPRINGER, 2011) manifesta e contextualizada no quadro das atividades sociais de linguagem (BRONCKART, 2009) de ordem linguística e extralinguística (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

Um processo avaliativo conduz a reflexões sobre a articulação entre parâmetros metodológicos gerais, dentre os quais o que avaliar, o porquê, o como, as situações ou atividades de avaliação e os meios de julgamento (DE KETELE, 2010; HUVER; SPRINGER, 2011; LUSSIER, 1992). Para tanto, fica evidente, com base na fundamentação teórica da presente pesquisa, que a avaliação na PA privilegia a abordagem por competência (BOURGUIGNON, 2005; CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; DELAHAYE; VICHER, 2005; DE KETELE, 2013a).

A abordagem por competência é associada ao socioconstrutivismo (INBAR-LOURIE; 2008). O entendimento de um referencial de competência constitui a pedra fundamental do dispositivo de avaliação (HUVER; SPRINGER, 2011), pois concerne ao que pode ser aprendido e, por conseguinte, aquilo que pode ser avaliado (TAGLIANTE, 2005).

A avaliação deve permitir fazer inferências sobre o saber implicado no saber-fazer, de forma a considerar a competência, e não apenas o conhecimento da língua (BOURGUIGNON; DELAHAYE; VICHER, 2005; HUVER; SPRINGER, 2011). O código linguístico não é o alvo primeiro da avaliação. O ângulo da abordagem repousa sobre as capacidades reais do aprendente usuário de utilizar a língua na ocasião de uma atividade comunicativa.

Então, o primeiro passo para o professor avaliar no contexto acional o conduz a apreender o modelo de competência conforme a PA, competências gerais-individuais e competência linguístico-comunicativa. Ambas formam um sistema complexo. Logo, um modelo de avaliação sob tal prerrogativa não evidencia exercícios tradicionais e/ou entrevistas orais com perguntas desconexas versando sobre gramática ou léxico.

O ato de comunicação merece um tratamento outro que não seja uma abordagem sistematicamente fragmentada em instrumentos desconectados uns dos outros (BOURGUIGNON, 2003). Fundamenta-se em uma sequência de tarefas ou atividades coesas e coerentes implicadas no uso da língua em situações reais de comunicação (BOURGUIGNON, 2003).

Isso posto, essa interpretação acional do processo avaliativo, não contempla a tradicional prova de gramática⁵⁸, do fato que não é a correção gramatical que garante a receptividade da mensagem, mas a capacidade de usar os conhecimentos linguísticos no respeito à normas discursivas e culturais nas dimensões sociolinguísticas e pragmáticas (BOURGUIGNON, 2003; CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Também, desconsidera o modelo convencional de prova oral de entrevista entre professor e aprendente de forma que o primeiro indague e o segundo apenas responda ou que este tenha de elaborar uma frase com bases em figuras para exercitar o emprego de um tempo verbal ou de vocabulário.

Assim, o que deve ser avaliado em uma interpretação acional é a capacidade do aprendente de usar a língua na utilização dos componentes da competência linguístico-comunicativa (BOURGUIGNON; DELAHAYE; VICHER, 2005) para gerar um texto, produto da atividade de linguagem (BRONCKART, 2009), valendo-se de estratégias no desempenho de tarefas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

O porquê avaliar reforça o caráter intencional da avaliação (LUSSIER, 1992) e indaga sobre a sua função pedagógica. Por razões explicitadas *supra*, a avaliação para a aprendizagem é entendida como compatível com a avaliação na PA, entretanto não está excluída a função somativa (CARLESS, 2007; HUVER; SPRINGER, 2011), em consideração às normas conforme descritas no contexto de produção desta investigação, cujo caráter de indiferença da nota inerente à avaliação somativa pode ser amenizado por ações para progredir na aprendizagem (TAGLIANTE, 2005).

Em vista disso, o porquê avaliar em um quadro acional visa a informar ao professor e aprendente para que possam regular tanto o ensino como a aprendizagem no quadro da competência linguístico-comunicativa acional (HUVER; SPRINGER, 2011) levando em conta as práticas de linguagem situadas socialmente (BRONCKART, 2009).

A avaliação para a aprendizagem avista alguns princípios que caracterizam o processo avaliativo na PA. O papel do professor como profundamente envolvido com a avaliação, encorajador e mediador do conhecimento (CUQ; GRUCA, 2017; HUVER; SPRINGER, 2011). Pressupõe acolhimento, orientação, dinamicidade.

O papel do aprendente diante do *feedback* e da autoavaliação reforça a sua autonomia e responsabilidade diante de sua aprendizagem. O *feedback* requer predisposição do aprendente para a efetividade e a autoavaliação visa a evidenciar a tomada de consciência dos aprendentes

⁵⁸ Não significa deixar de ensinar, aprender e avaliar componentes gramaticais, mesmo porque integram o modelo de competência na PA, mas de considerá-los no quadro das atividades de linguagem, atribuindo-lhes sentido e função no discurso.

a reconhecer seus pontos fortes e aspectos de melhorias para reorientação (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Colaboração e flexibilidade complementam a descrição dos valores do processo avaliativo pedagógico na PA: negociada socialmente pelos atores implicados no ato de formação, supõe redirecionamento (HUVER; SPRINGER, 2011).

Abordados os parâmetros o quê e o porquê avaliar, a seguinte interpretação das informações, ao versar sobre como avaliar na PA com base nas informações da presente pesquisa, descreve sobre a escolha de atividades avaliativas a serem empregadas em uma lógica acional e sobre o modo de elaborá-las.

Em um primeiro momento, compreendo que a PA direciona o processo avaliativo para as atividades de linguagem de recepção e produção, pois são elas que abrangem o exercício da própria competência linguístico-comunicativa em língua (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Assim, ler, escutar, tomar parte em uma conversa, expressar-se oralmente em continuidade e escrever constituem o quadro das atividades avaliativas na lógica acional, pois permitem a operacionalização da língua.

Porém, para melhor compreender as escolhas das atividades avaliativas na PA, a serem indicadas segundo a interpretação das informações da presente pesquisa, é necessário revisitar alguns aspectos elucidativos. Se a recepção, produção, interação e mediação são categorias especificadas pelo Quadro para cada uma das atividades de comunicação da linguagem, as quais permitem tanto a sua integração nas atividades comunicativas ou organização de uma metodologia de ensino por competência (ou categoria) (CUQ; GRUCA, 2017), no quadro da presente pesquisa relacionar a recepção e produção (BOURGUIGNON, 2003; CONSEIL HUVER; SPRINGER, 2011) constitui uma prerrogativa.

Isto é, a categorização das atividades de linguagem pelo Quadro abre-se a duas interpretações quais sejam: as atividades de linguagem de recepção e produção podem ser consideradas no âmbito da avaliação como desmembradas em quatro competências (ou cinco), ou podem ser compreendidas como parte de uma categoria que evoca a outra sucessivamente (recepção e produção). Esse posicionamento alicerçar-se na premissa de que somente há produção se houver compreensão (BOURGUIGNON; DELAHAYE; VICHER, 2005), ressaltando a interdependência entre a recepção e produção.

Se na PA aprender uma língua é aprender a usá-la (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) deve haver consonância entre a forma de ensinar, aprender e avaliar (LUSSIER, 1992; QUEVEDO-CAMARGO, 2011), por conseguinte as atividades de avaliação devem propiciar ocasiões semelhantes às de ensino e aprendizagem para que o aprendente demonstre sua capacidade de usar a língua em sua complexidade em um determinado contexto.

As atividades avaliativas devem ser motivadoras, o que sublinha o papel das competências gerais-individuais na PA, e, ligadas a um objetivo comunicativo, ou seja, não se escuta, lê, escreve e fala *sobre*, mas *para* (BOURGUIGNON, 2003). Dessa observação decorre a dificuldade de elaborar atividades acionais de forma contextualizada para as atividades de linguagem de recepção que abarquem os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático de forma articulada e considerem as competências gerais-individuais.

Por sua vez, as atividades de linguagem de produção surgem como um terreno profícuo para o uso da língua em suas dimensões linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Conferem liberdade, criatividade, dinamicidade, personalidade e naturalidade ao aprendente no uso da língua, uma vez que compõem um quadro no qual a linguagem é utilizada como discurso para produzir uma mensagem. Em outras palavras, as atividades de linguagem de produção permitem a ação que deve resultar em um texto proveniente da compreensão.

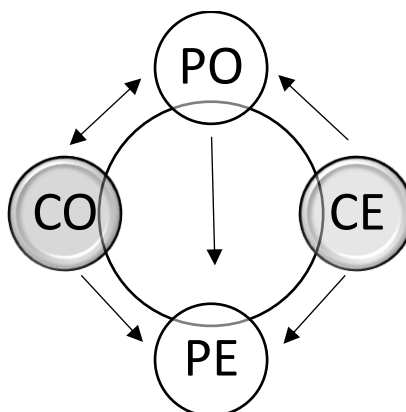
Na PA, a aprendizagem e o uso da língua envolvem ações dos aprendentes para produzirem ou receberem textos ao realizarem uma atividade de linguagem de acordo com um tema e domínio na realização de uma tarefa (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Se, se espera dos aprendentes textos, não faz sentido avaliar por meio de exercícios que não propiciam a construção de um texto.

Espera-se a interconexão entre os componentes da competência linguístico-comunicativa, pois o foco na avaliação não está, exclusivamente, no objeto língua (conhecimento), mas na mensagem e na pessoa do aprendente tido como ator social capaz de realizar ações (competência) que não são somente da linguagem (BOURGUIGNON; CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; DE KETELE, 2013a ; DELAHAYE; VICHER, 2005; HUVER; SPRINGER, 2011).

Se o foco da avaliação da língua é a competência, como é o caso na PA, o processo avaliativo deve ser baseado no desempenho, ou seja, em um comportamento observável da competência linguístico-comunicativa em ação (TAGLIANTE, 2005; HUVER; SPRINGER, 2011), abrindo-se a uma correção interpretativa (LUSSIER, 1992). Outrossim, atividades avaliativas elaboradas a partir de uma correção objetiva são um pouco redutoras em relação às situações de uso real da língua, mesmo importantes para a aprendizagem (BOURGUIGNON, 2003).

Desse raciocínio resulta a interpretação das informações da pesquisa de que trata esta dissertação que um modelo de avaliação acional privilegia a PO e a PE como natureza das atividades avaliativas relacionadas à CO e CE. A recepção deve amparar a produção, conforme o arranjo de possibilidades da seguinte figura:

Figura 8- Recepção e produção integradas



Fonte: autora

Assim, mediante a interpretação das informações, apresento a seguinte concepção: avaliar na PA pressupõe uma situação problema desde que autêntica e complexa e correspondente às atividades sociais realizadas nos domínios pessoal, público, educacional e profissional da vida das pessoas. Implica a associação entre as atividades de linguagem de recepção e produção, de sorte que o aprendente receba um texto e que o resultado seja, também, um texto nas atividades avaliativas. Permite desenvolver estratégias para a operacionalização da língua no uso como sistema complexo dos componentes da competência linguístico-comunicativa e das competências gerais-individuais por meio do desempenho. Ao mesmo tempo, deve favorecer o conhecimento dos gêneros textuais, privilegiados por esta pesquisa como mediadores das atividades avaliativas, visto que constituem o quadro das atividades sociais de linguagem. A avaliação na lógica acional possui ênfase na competência, porém não prescinde do conhecimento.

Dessa recente afirmação, a presente pesquisa considera a manutenção do equilíbrio entre a forma e o sentido durante a realização de uma atividade avaliativa, do fato que a sua realização favoreça tanto a aprendizagem (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) como o uso da língua. Isso devido ao fato de a competência gramatical fazer parte da competência linguístico-comunicativa na PA (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; CUQ; GRUCA, 2017). Portanto, interpreto que as atividades de linguagem de produção integradas à recepção são as indicadas para comporem o quadro das atividades avaliativas na PA.

Esclarecidas as razões que levaram a indicação das atividades de linguagem de produção (PO e PE) integradas às de recepção (CO e CE) como escolhas para as atividades avaliativas, ainda em resposta ao “como avaliar” na PA, acrescento um outro elemento: as atividades de aprendizagem.

As atividades de aprendizagem (LUSSIER, 1992), também, devem ser consideradas no processo avaliativo na lógica acional, conforme a interpretação das informações fornecidas pelo referencial teórico da presente pesquisa. As atividades de aprendizagem, chamadas também de tarefas de ensino e aprendizagem (CARLESS, 2007), são projetadas pelo professor para desenvolver no aprendente as competências visadas pelos objetivos do programa de ensino (CARLESS, 2007; LUSSIER, 1992).

No âmbito da presente pesquisa as atividades de aprendizagem são interpretadas, também, como a familiarização do aprendente com os modelos das atividades avaliativas de forma a realçar o caráter das dimensões interligadas do ensino, da aprendizagem e da avaliação (LUSSIER, 1992, QUEVEDO-CAMARGO, 2011). São vistas como um elemento de coerência entre o que se ensina, se aprende e o que se avalia, haja vista que podem evitar que as atividades avaliativas sejam destoantes daquelas habitualmente feitas em sala pelos aprendentes. As atividades avaliativas propostas são para momentos específicos no decorrer do curso.

As atividades de aprendizagem são a ocasião para o desenvolvimento e uso de estratégias, integrantes de uma lógica acional (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Isso significa que, nas atividades de aprendizagem, cabe ao professor auxiliar os aprendentes a desenvolverem estratégias de escuta, de leitura, de fala e de escrita. Esse momento privilegia a interação entre os integrantes da sala de aula e, um dos princípios da PA é de que se aprende em interação com outros membros do grupo.

As atividades de aprendizagem de forma a familiarizar o aprendente com o modelo das atividades avaliativas, sendo essas mediadas por gêneros textuais consoante esta pesquisa, consistem na escolha de um gênero textual, ou mais de um, tanto para a recepção (CO e CE) e/ou para a produção (PO e PE). O professor terá de tomar uma decisão, em função dos objetivos pedagógicos, sobre qual gênero textual almeja focar em cada uma das atividades de aprendizagem/avaliação, se o oral ou o escrito.

Em outras palavras, o foco da aprendizagem/avaliação pode estar no gênero textual oral emissão radiofônica (recepção) a partir do qual tem-se o objetivo de redigir um texto (PE) argumentativo, por exemplo, ou de emitir opiniões sobre o tema do documento oral (PO). De forma semelhante, o foco da aprendizagem/avaliação pode estar relacionado a um gênero textual escrito, como um bilhete por exemplo o qual deve estar atrelado a um texto de recepção que pode ser oral ou escrito.

As atividades de aprendizagem consistem na escolha de um *corpus* de gêneros textuais, orais e escritos semelhantes àqueles já previamente, selecionados para as atividades avaliativas. Isso pode ser feito com base no próprio material didático ou à parte dele, mas sempre em função

dos objetivos do ensino e do estágio em que se encontra a competência linguístico-comunicativa do aprendente. Uma vez escolhido o gênero textual (oral ou escrito), esses devem ser tratados nas atividades de aprendizagem sob o prisma dos seus elementos para uma abordagem didática (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2009; CRISTOVÃO, 2007; DOLZ; SCHENEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). As atividades de aprendizagem devem resultar, também, em produção, semelhantemente às das atividades avaliativas, mediadas pelo professor e pelos aprendentes entre si.

Para a escolha dos gêneros textuais, devem ser considerados os critérios psicológico, cognitivo, social e didático (CRISTOVÃO, 2007) em função das atividades de linguagem, privilegiar a autenticidade e, a meu ver, aspectos da francofonia o que seria um critério cultural, visto que o francês é falado nos cinco continentes⁵⁹. Ter em mente que o uso da língua é em contexto francófono, remete a privilegiar gêneros textuais também desse contexto. É preciso considerar que o aprendente é preparado para agir no contexto no qual a língua de estudo é falada.

Em suma, indissociáveis e preliminares às atividades avaliativas, as atividades de aprendizagem também caracterizam o processo avaliativo na PA. São justapostas ao programa de ensino, o que equivale a dizer que, mesmo se no ensino os gêneros textuais não são o vórtice, as atividades de aprendizagem permitem que a avaliação seja mediada por esses modelos de organização textual (BRONCKART, 2009).

Detalhado o quadro das atividades avaliativas na PA, os meios de julgamento somam-se às características do processo avaliativo fundamentado em uma lógica acional. Uma apreciação adequada das informações tem valor se considerados mais dois aspectos quais sejam os descritores dos critérios e o *feedback*.

Os descritores dos critérios devem ser precisos, comunicados ou negociados com o aprendente, a fim de que ele conheça as condições da avaliação (TAGLIANTE, 2005). Os descritores dos critérios compõem a ficha de autoavaliação. Os descritores dos critérios amenizam a subjetividade do processo de avaliação, embora qualitativo a partir da PA, conferindo clareza ao aprendente na orientação de suas ações pedagógicas. Quanto ao *feedback*, deve ser levado em conta pela tomada de decisão para a progressão da aprendizagem (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005; CARLESS, 2007; LUSSIER, 1992).

Em conformidade com as fontes de informação da presente pesquisa, além das atividades avaliativas formais, as de modalidade informal também caracterizam o processo

⁵⁹ Organização Internacional da Francofonia em <https://www.francophonie.org/> Acesso em 10/09/2018.

avaliativo na PA. As atividades informais de avaliação (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005; LUSSIER, 1992) equivalem à observações, ao cumprimento das ações pedagógicas, ao comprometimento coletivo e individual do aprendente, por exemplo, fruto de um contrato didático (CUQ; GRUCA, 2017),

Por meio do contrato didático, o professor e os aprendentes estabelecem regras implícitas ou explícitas para determinar os papéis dos respectivos agentes da sala de aula, em relação tanto à aprendizagem quanto à avaliação. Ou seja, corresponde a deixar claro quais são as responsabilidades de cada agente da sala de aula para o êxito tanto da aprendizagem quanto da avaliação. Mais especificamente, consiste em esclarecer quais comportamentos e atitudes também fazem parte do plano de avaliação, como por exemplo, a interação e colaboração com os pares e o professor e o cumprimento da agenda de atividades pedagógicas.

Segundo a interpretação das informações, em se tratando de uma prática avaliativa diferente da tradicional, o processo avaliativo na PA conforme caracterizado, pode causar um estranhamento tanto por parte dos professores como dos aprendentes. Estranhamento compreensível pelo fato de que uma ruptura, se for brutal, na cultura mãe pode causar uma rejeição e uma vontade de se apegar à tradição por julgá-la mais segura e tranquilizadora (BOURGUIGNON; DELAHAYE; VICHER, 2005).

Essa possibilidade é considerada pela pesquisa de que trata esta dissertação e como possível solução, aponta a familiarização dos professores com o processo avaliativo por meio de cursos de formação com propósitos teórico e experimental da metodologia avaliativa, se diferente da comumente empregada. Em um segundo momento, assinala o contrato didático (CUQ; GRUCA, 2017; PUREN, 2009) para a adaptação dos aprendentes à forma de avaliar que pode ser diferente da atual.

Resumidamente, para caracterizar o processo avaliativo pedagógico a partir da PA tratei sobre o modelo de competência na PA, a avaliação para a aprendizagem, as atividades de linguagem de produção integradas às de recepção, as atividades de aprendizagem, a abordagem didática dos gêneros textuais, as atividades avaliativas e o julgamento por descritores dos critérios.

Os fundamentos do processo avaliativo na PA implicam mudança de paradigma. O aprendente passa a ser também usuário da língua, o sistema de avaliação é centrado no saber-fazer, integra todas as dimensões da competência linguístico-comunicativa e prevê o uso de textos, tanto para recepção e produção, coeso e coerente no uso da língua como ferramenta para agir socialmente.

Após ter discorrido sobre o processo avaliativo pedagógico em consonância com os fundamentos da PA, na sequência, apresento a síntese do capítulo sobre a interpretação das informações.

4.3 Síntese do capítulo sobre a interpretação das informações

No capítulo sobre a interpretação das informações, recuperei os objetivos da presente pesquisa, descrevi os três pilares selecionados para a fundamentação conceitual para amparar o processo avaliativo em uma lógica acional, a saber: a PA, o ISD e a avaliação para a aprendizagem.

Na sequência, estabeleci relações entre a PA e o ISD ressaltando a semelhança na visão de língua de ambos e atribuindo um destaque para o uso didático de gêneros textuais como meios de viabilizar o agir social preconizado pela PA. Em seguida, demonstrei uma relação entre a PA, o socioconstrutivismo e a avaliação para a aprendizagem, com vistas a explicar as razões segundo as quais a avaliação para a aprendizagem é indicada pela presente pesquisa como função avaliativa condizente com a lógica acional. Expliquei que o fundo socioconstrutivista tanto da PA como da avaliação para a aprendizagem ressaltam a relevância dos processos, tanto de aprendizagem quanto de avaliação terem por princípio a interação.

Na sequência, salientei as características de um processo avaliativo na PA. Expliquei que uma abordagem avaliativa por competência, a qual também é associada ao socioconstrutivismo, configura o coração da avaliação em uma lógica acional. Retomei a avaliação para a aprendizagem como inerente ao processo avaliativo a partir da PA, cujo objetivo é informar professor e aprendente sobre o andamento de sua aprendizagem.

Tratei sobre o *feedback*, a autoavaliação e as escolhas das atividades avaliativas. Concluí e expliquei, com base na interpretação das informações, que um modelo de avaliação acional privilegia a PO e a PE como natureza das atividades avaliativas integradas à CO e CE. Discorri sobre as atividades de aprendizagem como integrantes do quadro da avaliação em uma lógica acional. Por fim, esclareci que a ficha de avaliação com os descritores de critérios e as atividades informais de avaliação também caracterizam o processo avaliativo a partir da PA.

A seguir, apresento o capítulo que versa sobre a proposta de avaliação em FLE a partir da PA.

5 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA ACIONAL EM FLE

A proposta de avaliação deve ser considerada como complemento do segundo objetivo da presente pesquisa que visa delinear o processo avaliativo pedagógico na PA, com vistas à elaboração de uma proposta de avaliação em FLE. Para esse fim, ela tem por base os conceitos já interpretados. Alguns são retomados, porém com pouca citação dos autores. Outros são, minoritariamente, acrescentados.

A intenção é, a partir da fundamentação conceitual já exposta, demonstrar as escolhas entre tantas possíveis quando o tema é avaliação sobre como viabilizar o agir avaliativo do professor de FLE a partir da PA. O propósito não é afirmar que a proposta é inovadora ou representa a melhor prática, nem censurar as práticas avaliativas atuais, mas mais modestamente ilustrar alguns dos aspectos práticos e possibilidades inerentes a um modelo da avaliação para a aprendizagem sob a lógica acional.

Tampouco a amostra apresentada tem caráter prescritivo, mas é uma opção entre tantas cabíveis. Considero a proposta adaptável e aberta. No desejo de inovar da presente proposta de avaliação encontra-se igualmente a consideração pelo contexto desta pesquisa de forma a ser-lhe compatível, que embora preserve alguns procedimentos, inova em outros.

Dito de outro modo, com a proposta de avaliação busco alcançar a segunda etapa desta pesquisa teórica: uma proposta para o agir do professor. A proposta pode ser considerada como uma guia passível de instruir os professores. Em termos organizacionais, a proposta de avaliação consta de recomendações iniciais, procedimentos para o planejamento e elaboração de atividades avaliativas, exemplos das atividades de avaliação com suas respectivas fichas avaliativas e procedimentos avaliativos complementares. Por fim, encerro-a com as recomendações finais.

5.1 Recomendações iniciais

Para a compreensão e aplicação desta proposta de avaliação constitui pré-requisito o conhecimento sobre sua fundamentação conceitual conforme exposta no referencial teórico da presente pesquisa e na interpretação das informações. A atual proposta de avaliação é destinada ao contexto de sala de aula. É pensada para o curso de FLE do meu contexto de trabalho, uma escola pública de idiomas do DF. Remete-se aos professores de francês para ser utilizada no Currículo Específico em uma classe de estudantes do ensino médio, ou a partir dele.

Nesse curso de regime semestral, com duração de três anos, há duas aulas por semana perfazendo, aproximadamente, 40 encontros de 1h40 cada. Ou seja, são cerca de 20 aulas por

bimestre. Faz parte da prática avaliativa aplicar avaliações formais duas vezes por semestre letivo. As notas das avaliações bimestrais são somadas e aritmeticamente calculadas sendo necessário o alcance de 50% para a progressão do estudante. Trata-se, portanto, de uma proposta de avaliação pedagógica orientada para a aprendizagem, embora também possa ser somativa, considerando que uma função não inviabiliza a outra.

A proposta de avaliação tem por base a PA, segundo a qual aprender língua significa ser capaz de usá-la para comunicar e agir com os outros por meio de tarefas ou atividades que as pessoas realizam em diferentes domínios sociais por meio da integração da recepção e produção de textos. Nessa perspectiva, o aprendente é considerado um ator social, ou seja, aprende-se uma língua para agir socialmente, portanto por meio da ação. O foco está na capacidade do aprendente de usar a língua em situações reais, e não somente aprender sobre ela. Na PA os componentes da competência linguístico-comunicativa não se excluem, mas se sobrepõem como um sistema complexo.

No cerne da PA estão as tarefas. Ademais, na presente proposta os gêneros textuais ocupam a frente da cena para mediar as atividades avaliativas como elemento de destaque na realização de tarefas. O uso didático dos gêneros textuais pode auxiliar os aprendentes a desenvolverem a competência linguístico-comunicativa, a compreender e produzi-los para agirem de maneira autônoma e desvolta. Não significa preterir o uso de tarefas, mesmo porque constituem o coração da PA, mas atribuir ênfase a um elemento substancial, os gêneros textuais.

Outrossim, o emprego de gêneros textuais facilita a entrada de documentos autênticos na sala de aula e enfatizam o desenvolvimento da competência discursiva. A presente proposta de avaliação, assim como a PA, considera a avaliação por meio do uso autêntico da língua, cujas situações, senão reais por se tratar de um contexto pedagógico, devem ser próximas da realidade, o que não as impede de serem lúdicas.

A proposta para o agir avaliativo do professor de que trata esta dissertação considera além das competências gerais-individuais e componentes da competência linguístico-comunicativa, os mecanismos de textualização, os componentes dos gêneros textuais e as capacidades de linguagem. Conforme a interpretação das informações, é indicada a aplicação de atividades avaliativas de PO e PE integradas à recepção da PA bem como das atividades de avaliação informais avaliativas, conforme a preferência do professor.

A aplicação das avaliações formais é de acordo com o alcance dos objetivos da aprendizagem. Geralmente concentram-se ao final do bimestre. Quanto aos momentos de aplicação, proponho que as atividades avaliativas em sendo mais de uma sejam feitas em dias

diferentes previamente comunicados aos aprendentes. Em se tratando da PO, poderá ser feito um agendamento, pois dependendo do tamanho da turma pode não ser possível a sua realização em um único dia. Igualmente, não devem ser longas, sendo guiadas pela exequibilidade. Podem ser aplicadas no decorrer das aulas. É importante variar as atividades avaliativas. A escolha da quantidade das atividades avaliativas de PO e PE e da ponderação ficam a critério da equipe pedagógica da instituição de ensino.

Assim, o plano de avaliação apresenta-se da seguinte forma:

Quadro 5 - Plano de avaliação

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO	Notas:
Produção escrita	<i>x</i>
Produção oral em interação e/ou em continuidade	<i>x</i>
Atividades informais: observação, autoavaliação, avaliação por pares, refazer as atividades avaliativas e/ou outras.	<i>x</i>

Fonte: Autora

A compreensão de um texto (recepção) é essencial para a produção do segundo na atividade avaliativa. Em outras palavras, uma atividade de linguagem constitui subsídio para a realização da outra. Mais claramente, se a atividade avaliativa é de PE, pode ser vinculada à leitura (CE). Ou, a partir de uma CO seguida de uma PO, pode-se proceder à PE. As possibilidades de integração variam de acordo com a criatividade do professor, com o programa de ensino e com o estágio de aprendizagem dos aprendentes.

Na presente proposta, as atividades avaliativas devem organizar-se em torno de gêneros textuais direcionados por uma escolha temática. Os gêneros textuais podem ser semelhantes aos tratados nas unidades pedagógicas de ensino do material didático ou compatíveis com os mesmos, desde que da esfera de interesse dos aprendentes e, igualmente, motivantes que despertem o prazer e a vontade de ouvir, falar, ler e escrever.

Mais apuradamente, indico a elaboração das atividades avaliativas em torno de dois temas, que podem ser abordados em espiral⁶⁰, e, de gêneros textuais diferentes. É preciso considerar que, no contexto da dissertação de que trata esta pesquisa, são no máximo 20 encontros bimestrais e que a avaliação é uma parte do processo pedagógico, cujo tempo é compartilhado entre ensinar, aprender e avaliar. É importante que os documentos sejam

⁶⁰ Abordar um tema em espiral significa que ele pode ser retomado em diferentes estágios de aprendizagem com outro enfoque e/ou abordagem.

autênticos, mesmo que adaptados pedagogicamente, de domínios e fontes diversos e que privilegiam a diversidade social, cultural e francófona.

Trata-se de uma proposta de avaliação cujo círculo se fecha com o *feedback*, a autoavaliação e com as atividades de regulação retroativa (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005), na qual o *feedback* conduz à seleção de meios para corrigir ou superar dificuldades de aprendizagem encontradas por alguns aprendentes. Esses meios são denominados, também, de técnicas didáticas intervencionistas (CUQ; GRUCA, 2017). A medida que não se limitam somente à remediação das dificuldades, mas também ao enriquecimento da aprendizagem para que as atividades futuras sejam mais bem aprendidas, a regulação reconfigura-se em proativa (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005) ou em *feedforward* (CARLESS, 2007).

Esclarecidas as premissas da proposta de avaliação, apresento a seguir os procedimentos sugeridos para serem empregados no planejamento e elaboração das atividades avaliativas em uma lógica acional.

5.2 Procedimentos para o planejamento e elaboração de atividades avaliativas a partir da PA

Os procedimentos para o planejamento e elaboração das atividades avaliativas a partir da PA, de acordo com a presente pesquisa, compõem-se de cinco etapas: escolha do gênero textual para as atividades avaliativas, atividades de aprendizagem, elaboração de instruções, modos de aplicação das atividades avaliativas e ficha de avaliação.

5.2.1 Escolha do gênero textual das atividades avaliativas

O primeiro passo concerne a escolha dos gêneros textuais das atividades avaliativas que farão parte das atividades de linguagem. Ou seja, o professor deve decidir qual gênero textual constituirá o foco da atividade avaliativa da recepção ou da produção. Podem ser, por exemplo, uma mensagem escrita com uma lista de compras ou um *e-mail* pessoal simples, para expressar agradecimento ou desculpas como PE, ou, ainda um *flash* do radiojornalismo, cujo áudio pode desencadear uma produção oral e/ou escrita. Não devem ser produzidas do nada, mas com o subsídio de um documento sonoro (CO) ou escrito (CE).

Por exemplo, se o objetivo da PE for o gênero textual *fait divers* (fatos diversos, notícias inusitadas), o professor selecionará um *corpus* (dois ou três) desse gênero textual (CE), procederá a uma abordagem do mesmo por meio das capacidades de linguagem, dos mecanismos de textualidade e composição. Em seguida, escolherá um (ou mais) exemplar(es)

do *corpus* para solicitar ao aprendente uma PE, que pode ser um outro *fait divers* ou um texto opinativo. Sendo, ainda, possível proceder a uma PO, como uma discussão sobre o tema do gênero textual.

De forma semelhante, se o foco da avaliação for o gênero textual oral anúncio em uma estação de trem ou aeroporto, deverá ser selecionado um *corpus* desse gênero textual para ser tratado por meio da abordagem didática dos gêneros textuais. O professor escolhe um desses exemplares do gênero textual (CO) que pode resultar em uma PE de uma mensagem curta na qual o aprendente escreve para alguém, por exemplo, informando o que fora veiculado no documento sonoro. Evidentemente, a escolha do gênero textual para as atividades de avaliação deve ser consoante o programa e objetivos do ensino levando em consideração os critérios para sua escolha (CRISTOVÃO, 2007).

Sinteticamente, a primeira etapa concerne a seleção do gênero textual, oral ou escrito, da atividade avaliativa. Isto é, o que aprendente deverá fazer com base em quê. Em seguida, o professor faz uma abordagem do gênero textual por meio das atividades de aprendizagem, sobre as quais trato na seção seguinte.

5.2.2 Atividades de aprendizagem

O segundo passo para o planejamento das atividades de avaliação consiste na aplicação das atividades de aprendizagem. As atividades de aprendizagem devem ser capazes de preparar os aprendentes, no reforço do conhecimento, para a realização das atividades avaliativas, juntamente com o percurso pedagógico adjunto. São constituídas das atividades de linguagem receptivas e de produção.

Devem, igualmente, permitir ao aprendente uma familiarização com o modelo das atividades avaliativas. Percebo-as como um processo indissociável das atividades avaliativas e um dos ápices da avaliação, por favorecerem a aprendizagem mediada e colaborativa, tão ricas e necessárias quanto o *feedback* e autoavaliação. São compostas por um *corpus* de gêneros textuais semelhantes aos que farão parte das atividades de avaliação. Devem proporcionar um produto, ou seja, resultarem em PO e PE a partir da CO ou CE.

Conquanto não seja uma receita, com base no referencial teórico da presente pesquisa (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2009; CRISTOVÃO, 2007; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), indico alguns aspectos gerais a serem considerados na

abordagem dos gêneros textuais⁶¹ nas atividades de aprendizagem, em um processo dialógico professor-aprendente. Não necessariamente nesta ordem:

- a) Identificar o gênero de texto do documento de recepção (CO/CE).
- b) Indicar o tema, ou seja, o sentido, com qual fim fora produzido.
- c) Discernir seu contexto de produção (quem, para quem, a sua função social, para que serve na vida de todos os dias, em qual contexto).
- d) Definir as esferas ou domínios de circulação do gênero textual.
- e) Identificar a sua composição (elementos linguísticos, extralinguísticos, como é planejado, se em forma de descrição, narração, diálogo, argumentação).
- f) Fazer uma incursão nos elementos textuais de conexão, coesão nominal e verbal.
- g) Apreender qual a importância desse gênero textual para agir socialmente e em quais circunstâncias.
- h) Questionar sobre qual a informação concreta que o gênero textual veicula, o porquê de haver recurso a esse gênero textual na intertextualidade.
- i) Reconhecer traços sociolinguísticos, pragmáticos e culturais de conteúdo e estrutura.

Isso significa propor-se a um desejo de tratamento profundo dos gêneros textuais e, não os usar de modo raso como pretexto somente para o conhecimento sistêmico da língua, mas abordá-los em sua complexidade como quadro das atividades sociais de linguagem. Esse tratamento maximalista dos gêneros textuais deve somar-se ao tratamento dos elementos da competência linguístico-comunicativa, que também devem guiar o professor durante as atividades de aprendizagem. Evidentemente, feito com o recurso à metalinguagem por ambos os agentes da sala de aula.

Explicada a segunda etapa acerca dos documentos de recepção e da abordagem dos gêneros textuais nas atividades de aprendizagem, na sequência, exponho o próximo estágio que consiste em como elaborar instruções tanto para as atividades de avaliação como de aprendizagem.

5.2.3 *Elaboração das instruções*

As instruções referem-se ao que é solicitado ao aprendente fazer na ocasião de uma atividade avaliativa de PO e PE, o que deve deixar entendido como sendo uma sequência de

⁶¹ Para mais esclarecimentos sobre como abordar didaticamente um gênero textual em FLE com base em alguns dos elementos indicados pela presente pesquisa, consultar Guimarães-Santos (2012).

orientações claras, concisas, objetivas e operacionais capaz de guiar o aprendente na realização da atividade avaliativa.

A elaboração de uma atividade de avaliação de qualidade pedagógica não é fruto do acaso, sendo que exige planejamento, reflexão, *savoir-faire*, criatividade, trabalho em equipe e tempo. Considero que nessa terceira etapa concernente a concepção de instruções, encontra-se um grande desafio para o professor, cujo aprimoramento dessa habilidade vem com o hábito.

As instruções devem ser capazes de direcionar o aprendente para o resultado esperado, que deve ser a produção de um texto oral e/ou escrito. Devem conter uma explicação sumária do gênero textual seja da recepção ou da produção dependendo do foco da atividade avaliativa e estabelecer condições (micro-tarefas) para alcançar um resultado.

Para a PE é relevante constar o número de palavras, conforme depreendo da tradição francesa de redação, atenuadas com o termo “cerca de”, pois não se trata de um contexto certificativo. Para a PO em interação, em caso de diálogo ou discussões (PO em interatividade), o número de turnos deve estar claro. Para a PO em continuidade, o tempo de que dispõem o aprendente deve estar explícito.

Elucido que na escolha do gênero textual e na redação das atividades avaliativas e de aprendizagem, é natural que o professor tenha fontes de inspiração oriundas de diferentes procedências que podem ser didáticas ou provenientes de fontes autênticas. Todavia, ao professor compete-lhe fazer uso de seu senso crítico e criativo para adaptá-las ou concebê-las adequando-as ao seu contexto de avaliação, sobretudo no que concerne às instruções. Obviamente, atribuir os devidos créditos nas referências.

Em suma, a redação das instruções é requisito na proposta nas atividades de avaliação de PO e PE. Na elaboração de instruções é possível guiar-se por alguns parâmetros:

- a) Elaboração com base nas competências que se deseja avaliar.
- b) Transposição do conhecimento em uma situação-problema de modo a verificar o saber implicado no saber-fazer.
- c) Descrição sumária do gênero textual em foco (oral ou escrito).
- d) Informações suficientes para que o aprendente compreenda qual é a situação-problema e de que forma deve proceder para resolvê-la.
- e) Extensão e complexidade compatíveis com o estágio de aprendizagem do aprendente.
- f) Direcionamento do aprendente ao subsídio (recepção) para uma interpretação ou análise.

- g) Ancoragem na vida real, o que não impede as atividades avaliativas de serem lúdicas.
- h) Exequibilidade.
- i) Sequência lógica para atingir o objetivo.
- j) Clareza para evitar que ao aprendente tenha de adivinhar o que deve fazer.
- k) Uso de uma linguagem simples.
- l) Explicitação do tempo (ou de turnos) de que dispõe o aprendente para a sua realização (PO) ou número de palavras (PE).
- m) Correção linguística, ortográfica e boa apresentação tipográfica.
- n) Postura ética.
- o) Revisão para aperfeiçoamento.

Ressalvo que por mais que haja a tentativa de um longo alcance, esses parâmetros são generalizados, pois cada texto de uma atividade avaliativa deve ser tratado em função da singularidade do documento e da forma como ocorreu o ensino, segundo seus objetivos. Elaborar instruções em uma lógica acional pode ser uma capacidade a ser desenvolvida pelo professor sob o entendimento de que são objeto de aprimoramento contínuo.

Havendo tratado sobre a elaboração de instruções que servem tanto para as atividades avaliativas como para as atividades de aprendizagem, após essa terceira etapa do processo avaliativo, discorro na sequência sobre os modos de aplicação para as atividades avaliativas.

5.2.4 Modos de aplicação das atividades avaliativas

Considerando que se trata de uma avaliação pedagógica e para a aprendizagem, sugiro alguns procedimentos que podem ser considerados no modo de aplicação das atividades avaliativas, realizáveis em parte na sala de aula, em parte com preparo em casa. Primeiramente, conforme o contexto da presente pesquisa, as atividades de avaliação costumam ser realizadas individualmente. Todavia, não é uma regra nem para a PO, tampouco para a PE.

Para a PE o aprendente tem acesso à atividade avaliativa na data⁶² previamente indicada pelo professor. Porém, pode haver a possibilidade de uma PE com recursos de recepção que não estejam disponíveis para o aprendente na sala de aula. Ou seja, pode ser requerido ao aprendente que se informe sobre determinado assunto a ser o tema da PE. O importante é

⁶² Em sendo mais de uma atividade avaliativa de PE ou PO por bimestre, é recomendável que não ocorram ambas no mesmo dia, mas intercaladamente.

disponibilizar as condições necessárias de produção. A complexidade da PE varia de acordo com o estágio de aprendizagem, elementar ou independente, dos aprendentes.

Em relação à PO em interação, considerando que os aprendentes debutantes possuem um repertório linguístico limitado sendo a modalidade de gêneros textuais interativos mais indicados para a demonstração do desempenho linguístico-comunicativo. Dado isso, a ancoragem na vida real ao colocar os aprendentes em uma situação de comunicação cotidiana pode atenuar esse caráter de faz de conta.

Por exemplo, o gênero textual conversa ao telefone, formal ou informal, versando sobre a venda de um computador usado pode configurar um exemplo de uso real da língua. Por outro lado, embora possuam um repertório linguístico em estágio inicial, aprendentes debutantes são capazes de PO em continuidade com atividades avaliativas simples, como por exemplo, uma breve descrição de uma pintura de um artista célebre de um determinado museu ou a apresentação da árvore genealógica de uma família com uma breve descrição de seus membros.

Em se tratando da PO em interação é importante que não pareçam memorizadas e tenham um certo grau de improviso. O improviso faz parte das interações reais de comunicação. É relevante evitar que sejam “treinadas” antes, pois isso abala o caráter natural da interação. Devem ser apresentadas na sala de aula diante dos colegas.

Para a avaliação da PO em continuidade indico que o aprendente tenha acesso às instruções com antecedência, de forma que possa preparar-se em casa e, posteriormente, fazer a sua PO em continuidade em sala diante do professor e dos pares. Conferir ao aprendente um tempo maior de preparo e a oportunidade de recorrer a fontes complementares de aprendizagem favorecem a mobilização das competências gerais-individuais. Considero um procedimento adequado para o contexto pedagógico, por ser uma maneira de desdramatizar a situação de avaliação. Ademais, proporciona a inserção de recursos extralinguísticos que também fazem parte da PA.

Ter acesso prévio às instruções das atividades avaliativas de PO e desempenhá-las diante dos pares, pode configurar uma inovação na cultura de avaliar. Primeiro, privilegia na avaliação a interação e a mediação, princípios da PA, pois dessa forma os aprendentes têm a oportunidade de interagir e de aprender com os pares. Segundo, rompe com a tradição da avaliação da PO somente entre professor e aprendente, como em testes de certificações ou entre um duo de aprendentes que devem simular um diálogo diante do professor. Terceiro, realça o caráter social da sala de aula, cujo entendimento é baseado em como o professor e os aprendentes interagem entre si nesse ambiente.

Para a PO em interação mais complexa, são sugeridos debates, discussões e opiniões, por exemplo, em cujas modalidades há mais implicação da personalidade do aprendente e ancoragem na vida real. A PO em continuidade, por sua vez, deve circular em torno de um breve discurso sobre um assunto ou tema precisos, uma pequena comunicação realizada de forma individual ou em pares. Simples ou complexas, de um modo geral, para todas as atividades avaliativas devem ser considerados os estágios de aprendizagem do aprendente.

Em relação ao modo de aplicação das atividades de recepção, em se tratando da CO, mantenho a prática já em voga na instituição de ensino de repassar o áudio por três vezes com um breve intervalo, o qual pode variar em função da extensão do áudio. Nesse interim, o aprendente é convidado a tomar algumas notas sobre o documento. Antes da escuta, o aprendente deve ser orientado a ler as instruções da atividade avaliativa e deve ter esclarecidas, pelo professor, quaisquer dúvidas. Ao usar mais de um documento sonoro é recomendável escalonar as escutas, ou seja, não emendar um áudio no outro se a mensagem é diferente.

Em se tratando da CE como recepção, os elementos pictográficos, se houver, devem estar nítidos e ter relação com o texto. Se o texto contiver léxico que supostamente não seja do conhecimento do aprendente, cuja compreensão seja fundamental para o resultado da atividade avaliativa, é preciso que haja um glossário na língua de ensino.

Ainda em caso de léxico desconhecido, o aprendente poderá acionar a sua competência estratégica, como por exemplo, fazer uma inferência ou ignorar a palavra. Entretanto, essas estratégias já devem ser do conhecimento prévio do aprendente desenvolvidas, por exemplo, a partir das atividades de aprendizagem.

Outrossim, o ambiente deve proporcionar silêncio e favorecer a concentração, necessários à realização das atividades avaliativas. Assim, os modos de aplicação das atividades avaliativas compõem a quarta etapa do processo avaliativo.

Dada a pertinência de os aprendentes conhecerem os critérios de avaliação, a quinta etapa versa sobre a ficha de avaliação para as atividades avaliativas, sobre a qual trato na sequência.

5.2.5 *Ficha de avaliação*

A ficha de avaliação contém os critérios descritos com base nos componentes (linguístico, sociolinguístico e pragmático) da competência linguístico-comunicativa (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) e/ou os elementos de abordagem didática dos gêneros

textuais (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2009; CRISTOVÃO, 2007; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Por meio da ficha de avaliação são feitas inferências sobre a competência com base na valoração do desempenho do aprendente tanto para a PO como para a PE. A ficha de avaliação é individual e em uma folha à parte das atividades avaliativas e, impreterivelmente, deve ser do conhecimento do aprendente antes da realização da atividade avaliativa. Não é recomendável que os critérios descritos sejam numerosos, tampouco extensos em sua redação nem que tenham foco em apenas uma competência ou em uma das capacidades de linguagem. A linguagem não deve ser técnica de modo a ser compreendida pelo aprendente.

O professor deve apresentar ao aprendente a ficha de avaliação para compreensão e para que tenha conhecimentos sob quais critérios está sendo avaliado a fim de orientar o seu desempenho. É elaborada em função dos objetivos do ensino e da atividade avaliativa, portanto, pode variar de uma atividade avaliativa à outra.

A ficha de avaliação contém, também, a ponderação, ou seja, a nota (ou conceito), preferencialmente, escalonada(o). Todavia, não entro no mérito da pontuação (nem do conceito) isto é, se os critérios devem ter a mesma pontuação ou qual a pontuação (maior ou menor) deve ser atribuída a cada critério, pois a presente pesquisa não se propôs a discutir sobre como atribuir notas.

Há diferentes maneiras de elaborar uma ficha de avaliação, entretanto, proponho que sejam inspiradas nos modelos que sugiro na presente pesquisa, os quais não estão isentos de aperfeiçoamento. Assim como ocorre nas instruções, considero a elaboração da ficha de avaliação uma capacidade a se desenvolver que pode ser aprimorada com o hábito.

Após discorrer sobre as etapas da proposta avaliativa: escolha do gênero textual, as atividades de aprendizagem, elaboração das instruções, modos de aplicação das atividades avaliativas e a ficha de avaliação, apresento na sequência os modelos de atividades avaliativas e suas respectivas fichas de avaliação, para melhor compreensão dos mesmos, em caráter ilustrativo.

5.3 Exemplos de atividades de avaliação

Na presente proposta, o arranjo das atividades avaliativas de produção em relação às atividades de linguagem de recepção é feito aleatoriamente, porém com base em meu conhecimento do contexto da presente pesquisa. Não sendo viável elaborar exemplos para todos os estágios de aprendizagem que contemplem os seis semestres do curso, opto por

modelos que podem abranger atividades avaliativas correspondentes ao A2 do Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

As duas primeiras atividades avaliativas giram em torno do tema "Internet". O segundo grupo tem como tema linear "Loisirs". Em ambos os casos, prevalece o domínio pessoal. O número de linhas destinado à PE, no presente modelo, é simbólico.

5.3.1 Exemplo 1 de atividade avaliativa de produção escrita

Thème: Internet

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Consignes :

Ce texte traite d'une annonce pour revendre sur Internet. Une annonce est un genre de texte précis, concis et fidèle à la réalité. Il sert à diffuser quelque chose de façon publique. Lisez, donc, ce texte :

LES PROS DE LA TOILE

Revendre sur Internet : les astuces de notre équipe

- Vous avez reçu des cadeaux que vous n'aimez pas ?
- Votre grenier déborde d'appareils que vous n'utilisez plus ?
- Le moment est arrivé de vous débarrasser des outils qui encombrant votre garage ?
- Ces objets peuvent servir à d'autres personnes !
- Passez une annonce sur Internet et gagnez de l'argent.

Quelques conseils pour être efficace...

- ▶ **Rédigez l'annonce.** Donnez un maximum d'informations.
- ▶ **Mettez une photo.** Si vous n'en avez pas, faites une description précise.
- ▶ **Fixez un prix raisonnable.**
- ▶ **Spécifiez comment vous allez livrer l'objet** (envoi par courrier, livraison par transporteur, à votre domicile...) et précisez les frais éventuels.

Observez

L'état des objets

- neuf ≠ d'occasion
- en bon ≠ mauvais état
- comme neuf ≠ abîmé
- cassé
- rénové / restauré
- remis à neuf / réparé


▶ **Déguisement clown unisexe : 20 euros**

Je vends un déguisement de clown fabriqué à la main, composé de deux pièces : une veste rouge et bleue avec une manche jaune et une verte + un pantalon à carreaux. Le tissu (coton) est de bonne qualité.

- Il est en parfait état car il a été porté une seule fois.
- Ce déguisement convient aussi bien à des garçons qu'à des filles (taille 9 / 10 ans).
- 20 euros, prix à négocier.
- Possibilité de perruque multicolore + nez rouge (7 €).
- Très bonne idée pour Mardi gras ou fête d'anniversaire.
- Pas d'envoi ; le déguisement est remis en main propre (venir le chercher à Rennes).

Si vous êtes intéressé, contactez-moi au 06 52 56 98 74 ou via le site « Le bon coin ».

Monique



Voici un exemple d'annonce

PRODUCTION ÉCRITE

Vous avez, donc, un objet d'occasion à vendre différent de celui du texte. Suivez les conseils des professionnels de la toile et rédigez l'annonce pour vendre votre objet. Environ 80 mots.

FICHE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE - *x* points

Nom(s) : _____ Prénom(s) : _____

Tache : rédiger une annonce pour revendre sur Internet

	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>
Peut mettre en adéquation son texte avec la situation proposée et la rédaction d'un règlement.				
Peut utiliser le registre de la langue selon le destinataire et le contexte.				
Peut relier des énoncés avec les articulations plus usuelles (et, avec, mais) et produire un texte simple et cohérent.				
Peut utiliser un lexico élémentaire pour décrire un objet, mais avec certaines fautes d'orthographe.				
Peut utiliser des structures grammaticales simples, mais commet des erreurs élémentaires.				

Comentários: Em uma linguagem técnica, o primeiro critério tem por objetivo avaliar o respeito às instruções com base no componente discursivo; o segundo: versa sobre o componente sociolinguístico; o terceiro verifica os elementos de coesão e de coerência; o quarto e quinto: o componente linguístico com foco no léxico, na ortografia e morfossintaxe. Cabe ressaltar que os critérios da ficha de avaliação devem ser lidos junto com o aprendente. Ao professor cabe explicar e esclarecer eventuais termos que ainda possam causar dúvidas, ou serem genéricos, como por exemplo, léxico elementar ou estruturas gramaticais simples.

5.3.2 Exemplo 1 de atividade avaliativa de produção oral em continuidade

Thème: Internet

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT


Lisez ce texte:

INTERNET

Prudence !

Internet est un monde à part entière qui cache beaucoup de pièges : les jeunes utilisateurs sont particulièrement vulnérables car, comme dans la rue, sur le web on ne fait pas toujours de bonnes rencontres. Il faut donc être très vigilant, apprendre à se protéger et aussi à respecter les autres internautes. Lycéens, collégiens ou plus jeunes encore, avant de surfer sur la toile, apprenez les règles d'or pour naviguer sans risques.

- 1** Choisissez un pseudo qui ne trahit ni votre âge ni votre sexe et ne donnez pas vos coordonnées personnelles.
- 2** N'ouvrez pas un mail si vous ne connaissez pas l'expéditeur et méfiez-vous des messages qui offrent des cadeaux : des virus peuvent se cacher derrière un lien.
- 3** Si on vous donne un rendez-vous, acceptez de rencontrer votre interlocuteur seulement dans un lieu public et prévenez toujours un adulte.
- 4** Si vous tombez sur une image ou un site choquants, parlez-en immédiatement à un adulte de confiance.
- 5** Respectez la *netiquette*, c'est-à-dire les règles du bon comportement sur le web : remplissez toujours le champ « objet » de vos mails, évitez les phrases en majuscules (vous allez DONNER L'IMPRESSION DE CRIER !), etc.
- 6** Chacun a droit au respect de sa vie privée : avant de mettre en ligne une photo, vous devez demander l'autorisation de toutes les personnes présentes sur l'image.
- 7** Ne vous fâchez pas si d'autres ne sont pas d'accord avec vous, évitez les insultes et les vulgarités et n'oubliez pas que, sans l'intonation, vos propos peuvent être mal interprétés.
- 8** Il n'y a pas seulement Internet dans la vie ! Multipliez vos loisirs : cinéma, lectures ou sports sont autant de moyens de rester connectés au monde !



Source : Génération A2 Méthode de Français - Les éditions Didier (2015, p. 40)

PRODUCTION ORALE

Consignes :

Un règlement est un ensemble des règles ou des principes. En général, son but est d'informer sur des comportements admissibles ou interdits. D'après le texte, présentez un règlement, élaboré par vous, destiné aux jeunes autour du thème Internet. Vous avez comme choix un règlement du bon internaute, du bon usager du *Whatsapp*, *Instagram*, *Twitter*, *mél*, *forum*... Il doit avoir entre six et huit règles ou principes. Puis, vous le présentez oralement à la classe et vous expliquez les raisons de vos règles. Servez-vous d'une affiche ou d'un diaporama. Vous avez environ entre trois et cinq minutes.

Observação: esta atividade de avaliação deverá ser entregue e explicada aos aprendentes para que a sua preparação seja feita em casa.

FICHE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE - x points

Nom(s) : _____ Prénom(s) : _____

Tache : Présenter et expliquer un règlement pour utiliser Internet.

	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>
Peut mettre en adéquation son texte avec la consigne proposée.				
Peut donner brièvement des explications orales relatives à un règlement en considérant le destinataire.				
Peut utiliser un vocabulaire restreint mais suffisant.				
Peut produire un texte coéherant avec l'aide des connecteurs <i>et, alors, parce que</i> .				
Peut prononcer les mots avec une certaine difficulté, mais se fait comprendre.				
Peut utiliser des structures grammaticales simples concernant la composition du texte, malgré les erreurs systématiques.				

5.3.3 Exemplo 1 de atividade avaliativa de produção oral em interação

Thème: Loisirs

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Lisez ces textes:



Kin : le commencement

29 août 2018 / 1h 43min / Action, Thriller, Science fiction

De Josh Baker, Jonathan Baker (XVII)

Avec Myles Truitt, Jack Reynor, Zoë Kravitz

Eli, jeune adolescent de Detroit, erre dans une usine désaffectée où il découvre par hasard une arme surpuissante, d'origine inconnue, qu'il ramène chez lui. Mais passé l'amusement, Eli réalise qu'on ne soustrait pas impunément une arme aussi redoutable : il se retrouve recherché par des criminels, par le FBI, et par ceux qui semblent être les propriétaires légitimes de l'arme futuriste.

PRESSE

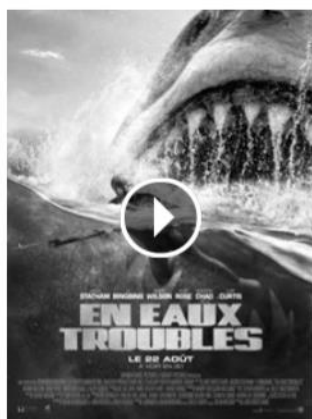
★★★★★ 2,7

SPECTATEURS

★★★★★ 3,2

▶ Bande-annonce

Séances (431)



En eaux troubles

22 août 2018 / 1h 54min / Thriller, Action

De Jon Turteltaub

Avec Jason Statham, Bingbing Li, Rainn Wilson

Au cœur de l'océan Pacifique, le sous-marin d'une équipe de chercheurs a été attaqué par une créature gigantesque qu'on croyait disparue : le Megalodon, un requin préhistorique de 23 mètres de long. Le sauveteur-plongeur Jonas Taylor doit risquer sa vie pour sauver les hommes et les femmes prisonniers de l'embarcation... et affronter le prédateur le plus terrible de tous les temps.

PRESSE

★★★★★ 2,2

SPECTATEURS

★★★★★ 3,0

▶ Bande-annonce

Séances (536)

Source: <http://www.allocine.fr/film/aucinema/> Accès le 11 septembre 2018

PRODUCTION ORALE EN INTERACTION

Un synopsis est un récit succinct du scénario d'un film ou d'un livre et qui consiste en une présentation sommaire du sujet et une esquisse des personnages principaux.

Consignes:

D'après les synopsis des films ci-dessus, en tandem, vous proposez à votre camarade une sortie. Vous discutez de choix du film, lequel vous préférez, pourquoi. Puis vous vous mettez d'accord. Utilisez les informations des documents dans votre dialogue pour fixer le rendez-vous. Temps de préparation : cinq minutes. Entre 12 et 16 tours de parole.

FICHE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE EN INTERACTION - *x* points

Nom(s) : _____ Prénom(s) : _____

Tache : Comprendre des synopsis des films pour fixer un rendez-vous.

	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>
Peut faire une invitation/accepter et fixer un rendez-vous basé sur la compréhension écrite des synopsis des films.				
Peut accorder le texte à la situation de communication (dialogue familial).				
Peut poursuivre une conversation simple en face à face malgré les hésitations.				
Peut élaborer et réagir à des questions simples.				
Peut utiliser un vocabulaire suffisant pour la situation.				
Peut prononcer les mots de façon à se faire comprendre.				

5.3.4 Exemplo 2 de atividade avaliativa de produção escrita

Thème: Loisirs

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Écoutez le document sonore une fois.

Transcription⁶³

Réservation

Homme : Hotel de la Paix, bonjour.

Femme : Allo, bonjour monsieur. Je voudrais réserver une chambre.

Homme : Pour combien de personnes ?

Femme : Pour deux personnes.

Homme : C'est pour quelle date ?

Femme : Du 16 au 24 juin.

Homme : D'accord. Une chambre pour deux personnes du 16 au 14 juin pour 5 nuits. Nous avons une chambre avec salle de bains pour 76 euros la nuit.

Femme : Est-ce qu'il y a un balcon ?

Homme : Non. Si vous voulez une chambre avec un balcon et vue sur la mer, il y a un supplément de 22 euros par nuit.

Femme : C'est d'accord.

Homme : Vous préférez un lit double ou des lits jumeaux ?

Femme : Un lit double. Est-ce qu'il y a la climatisation dans la chambre ?

Homme : Oui, madame. Vous trouverez aussi un coffre-fort, un sèche-cheveux, une télévision et le téléphone.

Femme : Vous avez un parking ?

Homme : Oui, nous avons un parking fermée gratuit accessible 24/24.

Femme : Bien. Est-ce que le petit déjeuner est inclus ?

Homme : Non, il n'est pas inclus. Le petit déjeuner est servi sous forme de buffet. Il est à 10 euros.

Femme : On verra. Je vais faire une réservation pour la chambre.

Homme : J'ai besoin de votre nom et de votre numéro de carte bancaire.

Femme : C'est au nom de Patricia Martin. Attendez, je cherche ma carte. Voilà. C'est le numéro 3436 9232 7891 6084.

Homme : C'est noté.

Femme : Merci monsieur.

Homme : Je vous en prie.

Source : Édito A2 Méthode de français - Les éditions Didier (2016, p. 208)

Consignes :

Vous êtes Patricia Martin. Vous laissez un billet sur le bureau de votre mari Cédric pour lui parler de la réservation. Un billet est un texte court du quotidien fréquemment employé dans des contextes informels de communication et entre les gens qui ont une certaine familiarité. Vous lui parlez des choix et des demandes que vous avez faits au réceptionniste de l'Hôtel de la Paix. Votre message doit avoir, au minimum, cinq informations sur la réservation. Donnez aussi votre impression sur l'hôtel. Votre texte doit avoir soixante mots environ.

⁶³ Os aprendentes não têm acesso à transcrição. Consta no modelo de avaliação para esclarecimento ao leitor. Repassar o áudio por três vezes com um curto intervalo entre as escutas.

Après avoir écouté le document sonore trois fois, écrivez le billet.

Rédigez le billet.

FICHE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE - *x* points

Nom(s) : _____ Prénom(s) : _____

Tache : rédiger un billet pour repasser des informations d'après un appel.

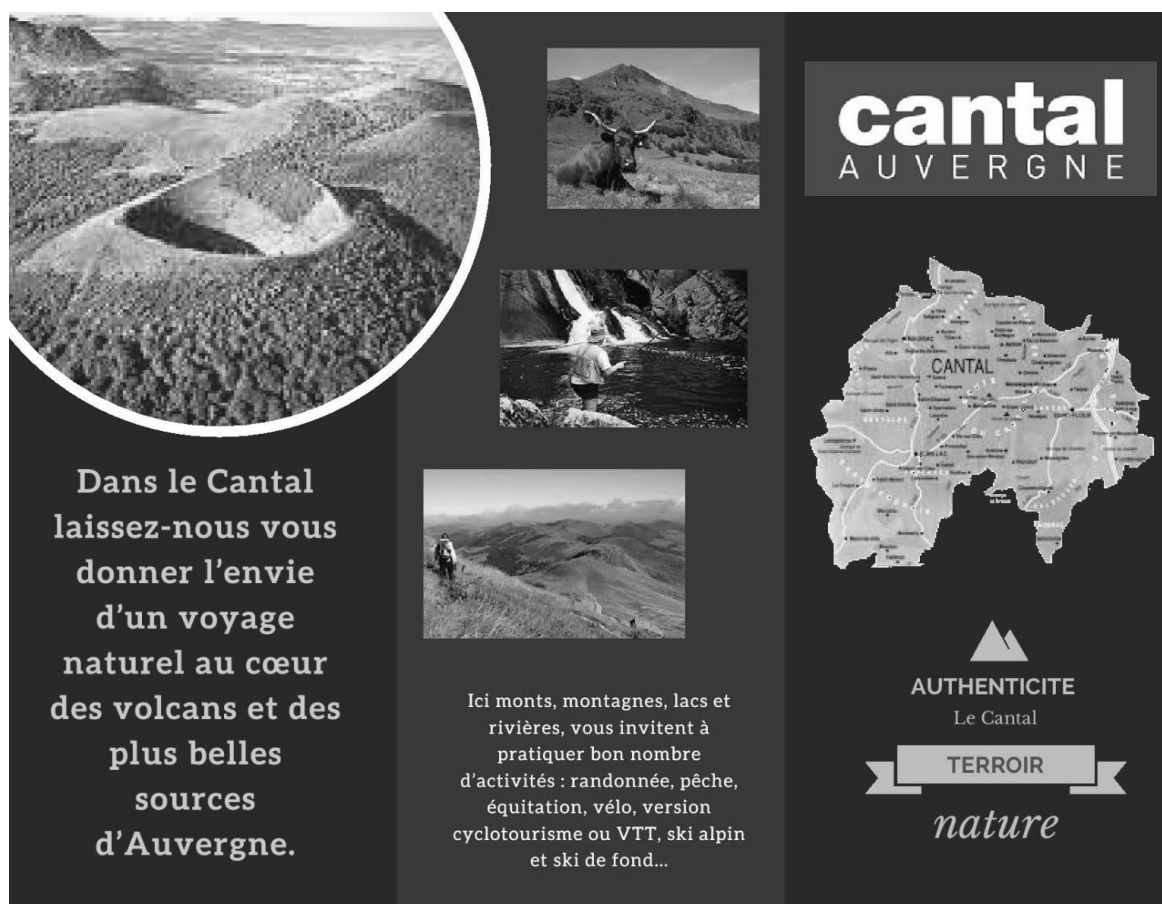
	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>	Nota <i>x</i>
Peut mettre en adéquation son texte avec la situation proposée Respect de la longueur minimale.				
Peut décrire de manière simple un billet pour repasser des informations.				
Peut utiliser le registre de la langue en adéquation avec le destinataire et le contexte.				
Peut relier des énoncés avec les articulations plus usuelles(et, mais, parce que).				
Peut utiliser des structures grammaticales simples, mais commet des erreurs élémentaires.				

5.3.5 Exemplo 2 de atividade avaliativa de produção oral em continuidade.

Thème: Loisirs

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Vous avez un dépliant touristique de la ville de Cantal.



Lien de l'image⁶⁴

Un dépliant touristique est un feuillet qui présente un endroit, une région, une ville, un musée, un château, par exemple, susceptibles à être visités. C'est un genre de texte incitatif. On lit un dépliant pour former une opinion. Il a pour but faire connaître un site. Parmi les outils de présentation, c'est le plus simple, le plus accessible. En général, ses caractéristiques sont :

- le titre (le nom du site à visiter).
- des images attrayantes.

⁶⁴https://www.google.com.br/search?biw=1242&bih=602&tbm=isch&sa=1&ei=s3N1W6XZM8L_wQT3loWA_Aw&q=depliant+touristique+&oq=depliant+touristique+&gs_l=img.3..35i39k112j0i30k112j0i5i30k1j0i8i30k1.25388.27081.0.29174.11.11.0.0.0.172.1314.0j10.10.0....0...1c.1.64.img..1.10.1309....0.5wjZkt5QSPk#imgrc=w-zZzOMgNz7PPM: Acesso em 16/08/2018

- courtes descriptions des choses à voir ou à faire
- vocabulaire incitatif

Consignes:

Basé(e) sur le dépliant du Cantal, vous allez en produire un autre pareil pour présenter, oralement, une ville, un village ou un site touristique à la classe. Votre dépliant doit contenir des images entre 4 et 6 activités à faire et à voir sur le site touristique de votre choix. Inspiré(e) des images, vous incitez les gens à visiter l'endroit. Vous pouvez aussi le présenter soit imprimé, soit à l'aide d'un diaporama. Vous avez entre deux et trois minutes pour la présentation.

Observação: esta atividade de avaliação deverá ser entregue e explicada aos aprendentes para que a sua preparação seja feita em casa.

FICHE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE - x points

Tache: Présenter oralement un site touristique à partir d'un dépliant.

	Nota x	Nota x	Nota x	Nota x
Peut mettre en adéquation son texte avec la situation proposée Respect des contraintes (temps, figures, images).				
Peut de manière simple décrire un endroit et inciter le destinataire.				
Peut utiliser les articulations, les plus fréquentes, pour relier les énoncés (et, parce que, alors).				
Peut démontrer sa capacité de rechercher et exprimer des informations pertinentes				
Peut parler avec une difficulté de prononciation modérée, de façon un peu hésitante, cependant compréhensible.				

Após ter apresentado modelos de atividades avaliativas e de suas respectivas fichas de avaliação, teço na sequência considerações acerca dos procedimentos avaliativos complementares.

5.4 Procedimentos avaliativos complementares

Havendo aplicado as atividades avaliativas, é imprescindível o *feedback* por parte do professor e a reação do aprendente em face desse *feedback*. Em ocorrendo problemas na aprendizagem apontados pela interpretação dos resultados das atividades de avaliação, eles

devem ser tratados seja de forma coletiva ou individualmente, se necessário. Poderá ser no Projeto Interventivo, conforme citado na descrição do contexto da pesquisa.

As ações interventivas podem ocorrer por meio de exercícios, se visam às correções do componente linguístico ou, por exemplo, de um refazer. Devem ser objetivas no sentido de se fazer um recorte do que realmente precisa ser revisitado e considerar as atividades de linguagem que apresentam necessidade de regulação, antes de prosseguir com o programa de ensino.

A autoavaliação como procedimento avaliativo complementar, deve conduzir o aprendente a refletir sobre a sua responsabilidade no percurso de sua aprendizagem. Processo avaliativo enriquecedor que o leva a uma autocrítica para localizar seus pontos fortes e aqueles que precisam ser melhorados para aprendizagem da língua. Deve ser dialogicamente monitorada pelo professor. Não inclui atribuição de nota. Pode ser feita por escrito ou oralmente.

Em âmbito ilustrativo, descrevo um exemplo de ficha de autoavaliação com base em Tagliante (2005) e Huver e Springer (2011). Todavia, o professor poderá fazer uso de sua criatividade para adaptar o modelo, pois não há uma regra. A autoavaliação pode envolver questões pedagógicas, das competências gerais-individuais e comportamentais na sala de aula. Poderá ser em LE ou em língua materna⁶⁵, principalmente para estágios iniciais de aprendizagem. É recomendável que seja objetiva, com critérios observáveis e uso de termos compreensíveis pelos aprendentes.

O modelo a seguir tem por base as duas primeiras atividades avaliativas da presente proposta.

5.4.1 Exemplo de ficha de autoavaliação

⁶⁵ A redação da ficha de autoavaliação pode ser tanto em língua materna ou na LE, desde que seja assegurada a sua compreensão por parte do aprendente. Em língua materna traz a vantagem de ainda configurar um instrumento para a reunião de pais e/ou responsáveis em caso de aprendentes menores de idade.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO		
Sou capaz de...	Sim	Preciso melhorar
Ler e compreender um texto curto sobre assuntos cotidianos.		
Descrever objetos.		
Compreender a estrutura de um anúncio com frases curtas.		
Entender a maioria das palavras de um texto curto.		
Redigir um anúncio para a venda de um objeto.		
Empregar um vocabulário variado.		
Fazer adequações de concordância verbal e nominal ao escrever.		
Escrever com poucos erros de ortografia.		
De escrever e/ou falar empregando <i>et, mais, alors e parce que</i> .		
Compreender a composição de um regulamento simples.		
Apresentar oralmente um regulamento com frases curtas.		
Usar recursos extralinguísticos.		
Dar instruções empregando as formas verbais adequadas.		
Justificar com frases curtas porque algo comum do dia a dia deve ou não ser feito.		
Falar de maneira compreensível sem pausas muito longas.		
Pronunciar as palavras de maneira inteligível.		
Compreender enunciados curtos.		
Aprendi bem a...	Tenho confiança em mim para falar?	
Gostaria de aprender melhor a..	Tenho confiança em mim para escrever?	
Minhas estratégias para aprender melhor são...	Sou colaborativo com os colegas?	

Ao lado do *feedback*, das ações didáticas interventivas de regulação e da autoavaliação encontra-se a meta-avaliação (VELTCHEF, 2009). A meta-avaliação permite aos aprendentes e aos professores fazerem uma análise da atividade avaliativa e identificar possíveis complicações, no decorrer de sua aplicação/execução a fim de retificá-la ou substituí-la para aplicações futuras.

A seguir, encerro a proposta de avaliação em uma lógica acional com um posfácio

5.5 Recomendações finais

É irrefutável que mudanças trazem desconforto, geram insegurança e resistência que podem comprometer a implementação da proposta. Tendo isso em vista, é fundamental considerar alguns pré-requisitos para a efetividade da proposta de avaliação.

Primeiramente, é necessária uma predisposição do professor para conhecer e entender a proposta. A apropriação da proposta gira em torno de reuniões de formação continuada que podem ser gerenciadas pelo coordenador pedagógico, em função dos conhecimentos epistemológicos que a embasaram e oficinas pedagógicas, de forma a proporcionar a familiarização, teórica e prática, com o processo. Isso posto, a sua aplicação na sala de aula

deve ser com cautela, o que implica utilizá-la, primeiramente, em turma(s) piloto(s) iniciantes que ainda não tiveram contato com a proposta de avaliação. Fazer um piloto permite adaptação, meta-avaliação e regulação da proposta.

Em relação aos aprendentes, um contrato didático deve propiciar a sua compreensão do processo avaliativo para esclarecer os comportamentos esperados com vistas à efetividade das práticas avaliativas propostas. Quando há compreensão, aumentam as chances de engajamento. Dito de outro modo, a implementação da proposta requer um trabalho em equipe que inclui a interação dos agentes pedagógicos envolvidos, tais como coordenador pedagógico, professores e aprendentes.

Outro fator a ser considerado concerne o fato de que no referencial de competências profissionais do professor deve constar, também, conhecimentos sobre o uso didático de gêneros textuais, além daqueles já relativos ao professor de língua. Ou seja, cabe ao professor aprimorar seus conhecimentos sobre o uso didático dos gêneros textuais para que as atividades de aprendizagem e avaliativas mediadas por eles possam corresponder aos objetivos esperados.

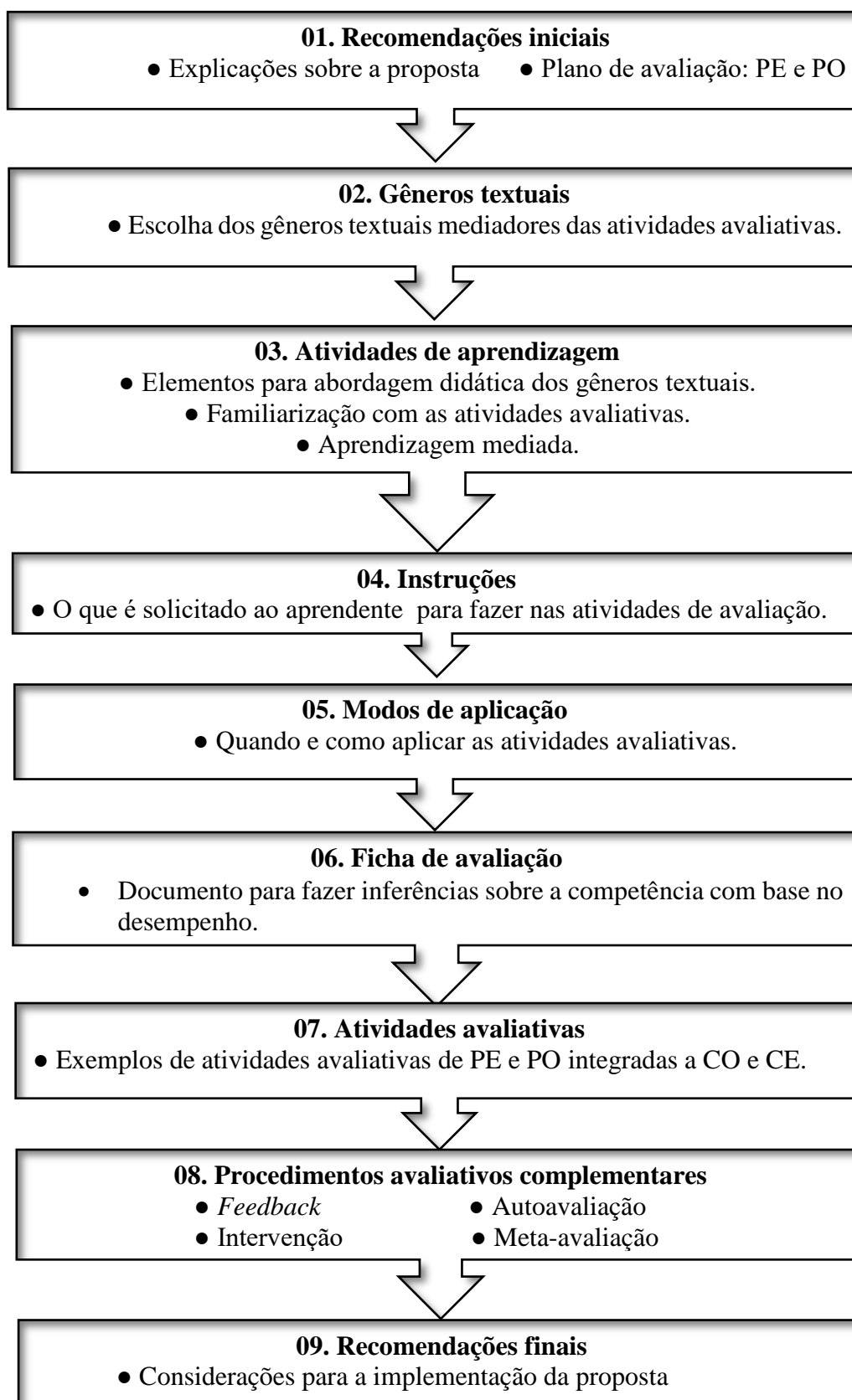
Em relação à redação das atividades avaliativas, embora possam parecer laboriosas para o professor, à medida que forem elaboradas podem constituir um inventário de modelos a serem reempregados, intercaladamente, por um certo período de tempo. As atividades avaliativas devem ser adaptadas às necessidades de aprendentes com necessidades especiais ou altas habilidades. Os temas das atividades avaliativas devem ter por princípio escolhas éticas.

Importa, portanto, para a efetividade da implementação da proposta, uma responsabilidade didática e ética do professor face ao processo avaliativo. Essa atitude ética pressupõe a valorização da relação humana, respeito aos aprendentes e compromisso social com a avaliação sob princípios justos. A implementação da proposta de avaliação deve ser guiada pelo pensamento de que se insere em um paradigma holístico, o qual postula uma compreensão complexa, qualitativa, polissêmica, heterogênea e em constante (re)construção da realidade. Por isso falhas e acertos fazem parte do processo. Um processo que deve ser visto como aberto em função de sua natureza tão instável e mutante quanto à da língua e de seus aprendentes-usuários.

Por fim, é preciso considerar todas as etapas do processo avaliativo descrito. A ocorrência de qualquer etapa na ausência de outra(s) poderá comprometer a proposta. Todavia, observar os aspectos supracitados como pré-requisitos para a efetividade da implementação da proposta, não é garantia de êxito, mas pode aumentar as chances de sua eficácia.

Para uma visão panorâmica da proposta de avaliação, apresento a seguinte figura.

Figura 9- Proposta de avaliação para a aprendizagem na perspectiva acional



Após ter apresentado as recomendações finais, prossigo com a síntese do capítulo que trata da proposta de avaliação.

5.6 Síntese do capítulo sobre a proposta de avaliação

Nas recomendações iniciais da proposta de avaliação expliquei a que contexto se destina. Revisei alguns conceitos da PA inerentes à proposta. Ressaltei que as atividades de produção integradas à recepção constituem o plano de avaliação da mesma maneira que sugeri algumas atividades avaliativas informais.

Em seguida, descrevi os procedimentos para o planejamento e elaboração das atividades avaliativas em uma lógica acional, quais sejam, escolha do gênero textual das atividades avaliativas, atividades de aprendizagem, elaboração de instruções, modos de aplicação das atividades avaliativas, ficha de avaliação e de autoavaliação.

Indiquei os elementos da abordagem didática dos gêneros textuais para as atividades de aprendizagem. Descrevi as atividades de aprendizagem como imprescindíveis e antepostas às atividades de avaliação, pois permitem a aprendizagem mediada e a familiaridade como o processo avaliativo.

Expliquei que as instruções constituem a modalidade indicada pela presente pesquisa para descrever o que o aprendente deve fazer na atividade avaliativa. Fiz sugestões sobre os modos de aplicação das atividades avaliativas e tratei sobre a ficha de avaliação. Na sequência, elaborei e apresentei alguns modelos ilustrativos de atividades avaliativas em uma lógica acional e modelos de fichas de avaliação. Tratei sobre os procedimentos avaliativos complementares que também agregam a proposta, como *feedback*, atividades didáticas interventivas, autoavaliação e meta-avaliação.

Após descrever um modelo de uma ficha de autoavaliação, concluí a proposta com as recomendações finais. Nas recomendações finais, elenquei os requisitos para a implementação da proposta, tais como, seu conhecimento e apropriação, aplicação em turma(s) piloto(s), contrato didático, conhecimentos sobre o uso didático de gêneros textuais no referencial de competências do professor e responsabilidade didática e ética.

A seguir, apresento as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma interpretação do gênero textual humorístico no início deste trabalho levou-me a compreender que certas habilidades para agir no mundo, ilegíveis em diplomas, são fruto de experiências que devem aproximar o saber do saber-fazer, ou seja, o conhecimento da ação. Em se tratando de LE, significa que é preciso recriar uma fluidez entre a aprendizagem da língua e a realidade de seu uso, além de instaurar uma ininterrupção para que o aprendente continue aprendendo, mesmo ao sair da escola. Autonomia, responsabilidade, autoconfiança, proatividade, cooperação, criatividade dentre outros, também, são requisitos para ser capaz de agir no mundo por meio da linguagem. No que tange à avaliação, o raciocínio circunda em torno de sua capacidade de espelhar as habilidades úteis para agir no mundo por meio da linguagem. Habilidades que não se restringem ao conhecimento, mas que o associem à ação.

Nesse caso, o intento da avaliação em LE deve ser o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa que permita ao aprendente agir no mundo por meio da linguagem, de forma a integrar aprendizagem e uso (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), isto é, o aprendente aprende para agir e, ao mesmo tempo, age para aprender numa relação simbiótica. Porém, não é tão simples assim para o professor vivenciar na prática tais pressupostos. É necessária uma reflexão acerca de fundamentos conceituais que amparem o agir avaliativo do professor, problemática que me motivou a esse estudo.

As inquietações que me levaram a desenvolver esta pesquisa tiveram origem no meu contexto de trabalho, haja vista a busca por práticas avaliativas, diferentes das vigentes de cunho prescritivo, que fossem capazes de demonstrar o que os aprendentes sabem fazer com a língua e não somente o que sabem sobre ela, assim como por conceitos teóricos para subsidiar o professor na tecelagem dos parâmetros avaliativos de forma coerente. Conceitos teóricos esses que, além de contribuírem com o letramento em avaliação, resultassem, também, em uma proposta de avaliação para o agir do professor.

Assim, iniciei a presente pesquisa com o objetivo geral de caracterizar o processo avaliativo em FLE na PA com implicações práticas para a elaboração de uma proposta de avaliação. Para alcançar o objetivo geral, estabeleci dois objetivos específicos e elaborei respectivas perguntas. Para o primeiro objetivo específico que consistiu em identificar fundamentos conceituais que podem subsidiar um processo avaliativo pedagógico em FLE a partir da PA, concebi a seguinte pergunta de pesquisa: **Quais conceitos teóricos podem alicerçar a avaliação em FLE a partir da PA em contexto pedagógico?**

Para dar subsídios na busca de respostas, estando de posse do conhecimento de que ensinar, aprender e avaliar são processos indissociáveis (LUSSIER, 1992; QUEVEDO-CAMARGO, 2011), recorri a três pilares teóricos: à PA, como perspectiva de ensino, aprendizagem e, também de avaliação, ao ISD como teoria de aprendizagem de língua e à avaliação para a aprendizagem, como função pedagógica adequada ao contexto pedagógico. Dessa base teórica ternária, resultou que esses são os conceitos teóricos, conforme a presente pesquisa, capazes de alicerçar a avaliação em FLE na PA

Ficou claro que o processo avaliativo em FLE na PA necessita da compreensão da visão de ensinar e aprender língua como instrumento para agir socialmente, ou seja, o objetivo não é apenas comunicar, mas comunicar para um agir real, em um contexto real com pessoas reais. Percebi que esse real é representado pelas atividades sociais que as pessoas fazem nos domínios, e subdomínios, pessoal, público, educacional e profissional. Essa visão é compatível com os pressupostos teóricos do ISD, segundo o qual o homem age no mundo por meio da linguagem em um determinado contexto social e, para isso recorre, a modelos de organização textual, ou seja, aos gêneros textuais (BRONCKART, 2009).

Foi possível designar a avaliação para a aprendizagem para fundamentar a avaliação em uma lógica acional, pois essa função avaliativa, de fundo socioconstrutivista, além de ressaltar o papel da avaliação como artefato cultural capaz de se transformar em instrumento de intervenção didática (QUEVEDO-CAMARGO, 2011), tem como cerne a mediação e a interação, denominadores comuns tanto à PA quanto ao ISD. Tal observação pauta-se no caráter social da compreensão de aprender língua que os entrelaça e na percepção do aprendente como ator social.

Verifiquei que cada fundamento conceitual trazia aspectos específicos que caracterizam um processo avaliativo pedagógico em FLE na lógica acional. Em primeiro lugar, o modelo de competências da PA, quais sejam, gerais-individuais e linguístico-comunicativa e seus elementos inerentes, como domínios, tarefa, estratégias, atividades de linguagem e extralinguísticas, textos e a percepção do aprendente como ator social são micro características do processo avaliativo que devem ser considerados pelo professor.

Em segundo lugar, em relação ao ISD, as atividades de linguagem que se organizam em textos, e, por conseguinte, em gêneros textuais (BRONCKART, 2009) devem ser apreendidas como caracterizadoras do processo avaliativo a partir da PA, pois ressaltam que aprender uma língua é considerá-la em suas dimensões pragmáticas. Isso leva a afirmar, como descoberta,

que os gêneros textuais e seus elementos de abordagem didática também caracterizam o processo avaliativo na lógica acional em FLE.

Em terceiro lugar, verifiquei que da avaliação para a aprendizagem emergem as seguintes características que complementam o processo avaliativo a partir da PA: avaliação mediada, foco no aprendente, autonomia, *feedback*, autoavaliação, regulação e a meta-avaliação. Embora, os achados tenham demonstrado que cada pilar teórico possui elementos próprios capazes de caracterizar a avaliação na PA, por serem compatíveis, eles são significativos se considerados dentro de um sistema complexo e dinâmico fornecendo as bases para o agir avaliativo do professor.

Ficou claro que a identificação da fundamentação conceitual para subsidiar o processo avaliativo a partir da PA permitiu fundamentar um construto de avaliação para o professor (SCARAMUCCI, 2011), pois foi capaz de oferecer uma opção de respostas sobre a visão de linguagem, de ensino, de aprendizagem e de avaliação em LE, de relacionar tais percepções com a prática, de orientar na escolha e elaboração de atividades avaliativas e de compreender o processo de avaliação relacionado ao de aprendizagem.

Para o segundo objetivo específico que consistiu em delinear parâmetros para um processo avaliativo pedagógico em FLE em consonância com a PA, elaborei a pergunta: **Como propor e desenvolver atividades avaliativas para avaliação pedagógica em FLE no âmbito da PA?**

Constatei que a compreensão acional da competência (HUVER; SPRINGER, 2011) constitui o coração da avaliação na PA. Desse entendimento decorre que, para avaliar a linguagem como ação no mundo, as práticas avaliativas devem ser amparadas no uso real da língua. Esse uso real da língua integra as atividades de linguagem de recepção (CO e CE) e produção (PO e PE) para o quadro acional pedagógico, haja vista que uma categoria está relacionada na comunicação.

Dessa forma, verifiquei que a integração das atividades de produção às de recepção constitui o eixo das atividades avaliativas na PA, pois nelas também estão presentes a interação e a mediação, que complementam a representação das categorias das atividades de linguagem (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). A partir dessas premissas, foi possível delinear os demais parâmetros para um processo avaliativo em FLE a partir da PA.

A despeito das tarefas constituírem o cerne da PA, os gêneros textuais foram os eixos indicados para mediar as atividades avaliativas por configurarem práticas de linguagem

situadas e por favorecerem a entrada de documentos autênticos na sala de aula. Ficou claro que as atividades de aprendizagem são capazes de viabilizar a inserção de uma abordagem didática dos gêneros textuais para mediar as atividades avaliativas, mesmo que o programa de ensino não gire em torno dos gêneros textuais.

Considerando que as atividades avaliativas têm início com o percurso pedagógico do programa de ensino, as atividades de aprendizagem constituem o elo entre o ensino e as avaliações mediadas por gêneros textuais, sejam na recepção e/ou na produção. Outrossim, as atividades de aprendizagem propiciam a aplicação dos elementos da abordagem didática dos gêneros textuais e da competência linguístico-comunicativa, especialmente, do componente discursivo. Além desses parâmetros, verifiquei que a redação das atividades avaliativas de produção integradas à recepção deve ser feita por meio de instruções, de modo a permitir a fazer inferência sobre a competência com base no desempenho do aprendente ao propiciar o uso da língua em contexto.

Dada a subjetividade do delineamento desses parâmetros avaliativos, ficou claro que a ficha de avaliação favorece não somente fazer inferências sobre a competência com base no desempenho do aprendente, mas atenua o caráter subjetivo da avaliação. Em sua elaboração por descritores de critérios, esse documento permite empregar os elementos observáveis tanto da competência linguístico-comunicativa quanto dos elementos para a abordagem didática dos gêneros textuais, utilizados sejam no ensino e/ou nas atividades de aprendizagem.

Verifiquei que o modo de aplicar as atividades avaliativas em uma lógica acional é peculiar. Esse modo presume a avaliação como um processo individual e, ao mesmo tempo coletivo. Significa que as atividades avaliativas podem ser realizadas individualmente ou em grupos, devem ocorrer diante do professor e dos pares, como no caso da PO e podem exigir um planejamento prévio e a mobilização de conhecimentos externos ao ambiente escolar. Ou seja, essas são maneiras que sublinham a relevância e a inserção das competências gerais-individuais segundo a PA no processo avaliativo.

Em suma, o modo de aplicar as atividades de avaliação ressalta a dimensão social do contexto de sala de aula e de cooperação entre seus agentes. Outrossim, permite criatividade e originalidade conferindo aos aprendentes autonomia e liberdade. Os aprendentes são os responsáveis por suas produções e escolhas estratégicas. Revela o caráter de imprevisibilidade, inerente ao ato real de comunicação. Além de desdramatizar a avaliação, esse modo de aplicação das atividades avaliativas identificado na presente pesquisa enfatiza o ideal acional

“agir juntos” (SPRINGER, 2009) da PA. Se aprender [línguas] é participar de uma experiência pessoal e coletiva, à luz dos princípios socioconstrutivistas, avaliar também deve sê-lo.

Identificados os achados correspondentes aos objetivos específicos e perguntas da presente pesquisa, ficou claro que a avaliação na PA depende primeiramente da apropriação de conhecimentos teóricos acerca de concepções que envolvem ensinar, aprender e avaliar em LE como dimensões interligadas. O saber avaliar deve ser visto como uma competência profissional que permita ao professor tirar proveito das diferentes formas avaliativas e fazer escolhas acertadas adequadas ao seu contexto de atuação. Esse saber avaliar inclui a elaboração de atividades avaliativas qualitativas e contextualizadas, que na PA, pressupõem uma ação motivada por um objetivo comunicativo e resultado tangível.

Assim, os fundamentos conceituais que compuseram o referencial teórico permitiram, também, a elaboração de uma proposta de avaliação à luz da PA, parte integrante do objetivo geral deste estudo e uma das contribuições da presente pesquisa, sobre as quais discorro, a seguir.

Acredito, primeiramente, que a contribuição desta pesquisa reside no fato de ter tido por problemática um processo avaliativo em FLE à luz da PA assegurando uma ampliação dos pressupostos da AC e fornecendo mais informações sobre a perspectiva do agir social, ainda timidamente abordada no contexto pedagógico ou investigativo nacional da didática de línguas, a meu ver. Fruto de uma busca diligente, as referências bibliográficas disponibilizadas incluem autores francófonos renomados da didática de língua que podem ser considerados em estudos na Linguística Aplicada.

Creio ser seguro afirmar que esta pesquisa propicia uma opção de mudança de paradigma na avaliação para o meu contexto de trabalho. Avaliar na lógica acional centraliza a avaliação sobre o desempenho e, não no saber, ou somente nele. Tem como cerne a competência linguístico-comunicativa de caráter fortemente pragmático e, por isso, centraliza o uso didático dos gêneros textuais. As tradicionais provas de gramática e modalidade oral pergunta/resposta não têm mais lugar privilegiado. Revigora o papel social tanto do aprendente como do professor na sala de aula ao imbuí-los de responsabilidade por suas ações pedagógicas. Associa a aprendizagem da língua, por conseguinte a sua avaliação, ao seu uso em situações reais de comunicação. Rompe com a tradição de avaliar as atividades de linguagem distintas em quatro habilidades por ter sido capaz de indicar um meio de associar recepção e produção. O modo de aplicação das atividades avaliativas considera as competências gerais-individuais, procura

desdramatizar a avaliação e a ressignifica, permitindo entrevê-la como um processo que emerge do coletivo, senão prazeroso, ao menos mais natural.

Em um segundo momento, acredito que outra contribuição deste estudo concerne a elaboração de uma proposta de avaliação à luz dos fundamentos teóricos que sustentam a avaliação em uma lógica acional. A proposta de avaliação pode trazer benefícios para a sala de aula, por viabilizar a avaliação para a aprendizagem e por demonstrá-la de maneira prática por meio de atividades avaliativas qualitativas associadas a uma fundamentação conceitual.

Essa maneira prática diz respeito às indicações de modelos de atividade de avaliação, a como elaborá-las, aplicá-las e a como proceder após sua administração. Concretamente, os exemplos de atividades avaliativas contemplam o princípio real de aprendizagem e uso da língua conforme a PA, pois integram recepção e produção, com tarefas próximas das atividades sociais reais, permitem o uso da língua em todas as dimensões da competência linguístico-comunicativa, privilegiam o uso de gêneros textuais e, ao mesmo, tempo permitem fazer inferência sobre a competência com base no desempenho por meio da ficha de avaliação. A ficha de avaliação considera os componentes da competência linguístico-comunicativa e da abordagem didática dos gêneros textuais. A de autoavaliação é elaborada em harmonia com as atividades avaliativas e as competências gerais-individuais. Por fim, a proposta de avaliação foi capaz de tratar a avaliação para a aprendizagem e a somativa como complementares, com destaque para a primeira, uma vez que a notação configura somente uma estimativa do desempenho em função dos descritores de critérios.

Em síntese, verifiquei que a proposta de avaliação pode guiar e inspirar o professor a elaborar um processo avaliativo acional e que esse processo não se restringe apenas ao momento de aplicar às atividades avaliativas. É uma proposta, tecnicamente, descomplicada tanto para o professor como para o aprendente em termos de modalidades de atividades avaliativas. Favorece a criatividade do professor, pois a infinidade de gêneros textuais confere variedade às diferentes possibilidades de arranjos entre a recepção e produção nas atividades de avaliação. Apresenta uma maneira, simples e singular, de elaborar as instruções em função do documento autêntico. Por fim, acredito que esta proposta de avaliação, embora pensada para o contexto de FLE de uma escola pública de idiomas, pode ser fonte de inspiração para uma adaptação em outras línguas e para outros contextos.

Em um terceiro e último momento, afirmo que este estudo tem potencial para contribuir para o letramento em avaliação dos professores à medida que desenvolveu uma reflexão acerca

do porquê, o quê, quando e de que modo o professor pode avaliar e sobre como interpretar os resultados (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) na PA. Uma reflexão que traz novas perspectivas para a avaliação. Todavia, afirmo que é natural que haja resistências a essa nova ótica. Nesse caso, é preciso reconhecê-las e agir não contra elas, mas ao lado delas (BOURGUIGNON, 2003).

Havendo descrito as contribuições da presente pesquisa, discorro sobre seus fatores limitadores. Reconheço que a presente pesquisa não oferece evidências empíricas da aplicação do processo avaliativo em uma lógica acional na sala de aula. Conquanto eu tenha apresentado justificativas para esse fato, a sua aplicação teria permitido ajustes e adequações na proposta de avaliação e/ou até mesmo a inserção de mais fundamentos teóricos e a verificação de suas vantagens e limitações.

Há ainda que ressaltar como limitação deste estudo o não aprofundamento de alguns conceitos relevantes citados tais como as estratégias de aprendizagem, o *feedback*, a autoavaliação, a atribuição de notas ou conceitos na ficha de avaliação e explicações sobre o tratamento didático dos gêneros textuais para as atividades de linguagem conforme indicados por este estudo. Do mesmo modo, em virtude da objetividade, a presente pesquisa não levou em consideração os demais temas correlatos à PA encontrados durante as leituras.

Assim, as limitações deste estudo pressupõem outras questões a serem investigadas que podem originar em desdobramentos para futuras pesquisas. Faço, portanto, os seguintes apontamentos:

- a) Aplicação da proposta de avaliação na PA em sala de aula de FLE para verificar seus resultados e aperfeiçoá-la. Pode ser feita do ponto de vista do professor e/ou do aprendente.
- b) Pesquisas que investiguem sobre estratégias de aprendizagens para as atividades de recepção e produção, *feedback* útil em sala de aula de LE e a abordagem didática dos gêneros textuais na recepção e produção, autoavaliação e a ponderação.
- c) Estudos que contemplem os demais elementos correlatos à PA que não foram considerados por esta pesquisa, como as competências pluricultural e intercultural, *Web 2.0*, portfólio de línguas, pedagogia do projeto e níveis de competência do Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

Após ter retomado os objetivos e respectivas perguntas, descrito os achados, elencado as contribuições, tratado das limitações deste estudo e ter feito sugestões para pesquisas futuras, procedo às palavras conclusivas acerca do tema central desta pesquisa, a avaliação.

Revelo que ser avaliada durante minha história de vida como aprendente ou profissional foi uma experiência de dupla natureza, ora agradável, ora desconfortável. Desconfortável, não pela avaliação em si, mas pela maneira como fora feita. Entendo que as ações avaliativas inapropriadas podem não ser propositais, mas ocasionadas por uma lacuna no conhecimento sobre como agir de forma adequada. Por esse motivo pessoal, além das razões profissionais já mencionadas, preocupei-me em desenvolver a presente pesquisa.

Esse aspecto de minha subjetividade levou-me a buscar por conhecimentos para me aperfeiçoar e, ao mesmo tempo colaborar com aqueles profissionais que desejam oferecer aos aprendentes uma experiência útil, encorajadora e agradável do processo avaliativo. Mesmo que não seja unânime, se a avaliação é por vezes aludida por palavras repressoras da autoestima, as quais procurei evitar ao longo deste estudo, é evidente que o ato de avaliar tem uma forte incidência pessoal, na medida que toca a personalidade do aprendente.

Felizmente, “há algo de novo sob o sol da avaliação”⁶⁶. Esse novo se refere aos diferentes ângulos de tratamento da avaliação favorecendo um avanço no entendimento desse domínio, articulando-o às dimensões pessoais, éticas, sociais, políticas, epistemológicas e metodológicas. Por fim, é com essa metáfora otimista da avaliação como um ponto de luz que encerro este estudo, ciente de que ainda há o que investigar e o que fazer para ampliar esse horizonte.

⁶⁶ Huver e Springer (2011, p. 10).

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In: DEPOVER, C.; NOËL, B. **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs**: modèles, pratiques et contextes. Brussels: De Boeck & Lacier, 1999. p. 35-56.

ALLAL, L.; MOTTIER LOPEZ,. Formative assessment of learning: a review of publications in french. **French Literature Review**, University of Geneva, p. 241-262, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/ceri/35337948.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROSO, T. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, p. 135-156, dez. 2011.

BENTO, M. Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. **Synergies Canada**, 2002.

BENTO, M. Regards théoriques sur la perspective actionnelle. **Éducation & Didactique**, Rennes, v. 7, n. 1, p. 87-100, 2013. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>>. Acesso em: 23 out. 2017.

BÉRARD, É. Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, janv. 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Sara Maria dos Santos, Telmo Mourinho Baptista Maria João Alvarez. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURGUIGNON, C. L'apprentissage des langues para l'action. In: LIONS-OLIVIERI, M.-L.; LIRIA, P. **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues**. 2e. ed. [S.l.]: Editions Maison des Langues. Edição do Kindle, 2003. Não paginado.

BOURGUIGNON, C.; DELAHAYE, P.; VICHER, A. L'évaluation de la compétence en langue: un objectif commun pour des publics différents. **Ela. Études de linguistique appliquée**, vol. 4, n. 140, p. 459-473, 2005. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-459.htm>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. 2. ed. São Paulo: PUC-SP, 2009.

CARLESS, D. Differing perceptions in the feedback process. **Studies in higher education**, v. 31, n. 2, p. 219-233, apr. 2006.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in education and teaching international**, University of Hong Kong, vol. 44, n. 1, p. 57-66, feb. 2007.

CARLESS, D.; JOUGHIN, G.; MOK, M. Learning-oriented assessment: principles and practice. **Assessment and evaluation in higher education**, v. 31, n. 4, p. 395-398, aug. 2006.

CASTILHO, A. P.; BORGES, N. R. M.; PEREIRA, V. T. **Manual de metodologia científica**. Itumbiara: ULBRA, 2011.

CHINI, D. Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique. In: CHINI, D.; GOUTÉRAUX, P. **Psycholinguistique et didactique des langues étrangères**. Paris: Ophrys, 2008. p. 4-18.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONSEIL DE L'EUROPE . **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2005.

CORTIER, C. Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. **Ela: Études de linguistique appliquée**, vol. 140, p. 475-489, 2005.

CRESWELL, J. W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. Boston: Pearson, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L. O Interacionismo Sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem baseada em gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007. p. 9-28.

CRISTOVÃO, V.L.L.; STUTZ, L. **Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE**. In: Paula Tatiane Carréra Szundy; Júlio Cesar Araújo; Christine Siqueira Nicolaidis; Kleber Aparecido da Silva (Org.) **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas, 2011, vol. 1, p.17-40.

CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. 4. ed. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2017.

DAMASCO, D. G. D. B. **Contando uma história: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens de docentes do Distrito Federal**. 2014. 463 f. Tese

(Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília: UnB, 2014.

DAUDA, P. et al. **Génération A2 méthode de français**. Paris: Les éditions Didier, 2015.

DE KETELE, J.-M. Ne pas se tromper d'évaluation. **Revue française de linguistique appliquée**, v. 15, n. 1, p. 25-37, 2010.

DE KETELE, J.-M. Évaluation de la production écrite. **Révue française de linguistique appliquée**, v. 28, p. 59-74, 2013. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

DE KETELE, J.-M. Evaluation et enseignement : pour quels objectifs ? par quels moyens ? **Rev. franç. de linguistique appliquée**, Louvain, v. 28, n. 1, p. 5-8, 2013. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-3.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DENARDI, D. A. C. O processo de ensino-aprendizagem de escrita em língua inglesa à luz das perspectivas sociocultural e de gêneros. In: BEATO-CANATO, A. P. M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Linguagem e educação: ensino-aprendizagem e formação de professores Uma homenagem à professora Vera Cristovão**. Campinas: Pontes, 2015. p. 93-120.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 14-41.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan/Collier, 1938.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala**, Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de Matrícula 2018**, Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, Brasília, 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) gêneros orais e escritos na escola. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

DURIEZ, S.; JÉRÔME, N. Perspective actionnelle et approche basée sur scénario. Un compte rendu d'expérience aux Nations Unies. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, p. 62-70, janv. 2009.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 21, p. 38-61, dez. 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOGAÇA, F. C. Os diversos sentidos do discurso e o interacionismo sociodiscursivo. In: BEATO-CANATO, A. P. M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Linguagem e educação: ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas - uma homenagem à professora Vera Cristovão.** Campinas: Pontes, 2015. Cap. 3, p. 71-89.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza.** Fortaleza: UEC, 2002.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language assessment quarterly**, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assesment.** New York: Routledge, 2007.

GAUTHEROT, J.-M. Glossaire des termes du CECR. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, p. 169-191, janv. 2009.

GÉRARD, F.-M. L'évaluation au service de la régulation de l'apprentissages : enjeux, nécessités e difficultés. **Revue française de linguistique appliquée**, v. 18, n. 1, p. 75-92, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GOHARD-RADENKOVIC, A. et al. La médiation culturelle en didactique des langues. In: ZARATE, G. **Médiation culturelle et didactique des langues.** Paris: Editions du Conseil de l'Europe, 2003. p. 225-236.

GUBA, E. G. **The paradigm dialog.** London: Sage Publications, 1990.

GUIMARÃES-SANTOS, L. Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère. **Synergies Canada**, n. 5, 2012. Disponível em: <<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1686>>. Acesso em: 15 set. 2018.

HAMEZ, M.-P.; LEPEZ, B. Travailler en projet avec la bande dessinée dans une approche actionnelle. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, p. 54-61, janv. 2009.

HEIGHAM, J.; CROCKER, R. A. **Qualitative research in Applied Linguistics: A practical introduction.** New York: Palgrave Mcmillan, 2009.

HEU, E. et al. **Le nouvel édito niveau B1 méthode de français.** Paris: Didier, 2012.

HEU, É. et al. **Édito A2 méthode de français**. Paris: Didier, 2016.

HUVER, E.; SPRINGER, C. **L'évaluation en langues nouveaux enjeux et perspectives**. Paris: Didier, 2011.

INBAR-LOURIE, O. Language assessment culture. In: DEUSEN-SCHOLL, N. V.; HORNBERGER, N. H. **Encyclopedia of language and education: Second and foreign language education**. New York: Springer, v. 4, 2008. p. 285-300.

INBAR-LOURIE, O. Guest editorial to the special issue on language assessment literacy. **Language Testing**, v. 30, n. 3, p. 301-307, 2013. Disponível em: <<http://ltj.sagepub.com/content/30/3/301>>. Acesso em: 24 maio 2018.

IRAGUI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALO, I. **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera**. Madrid: Sociedad General Española de Librería - SGEL, 2005. p. 449-465.

KATZ, A. Linking assessment with instructional aims and learning. In: COOMBE, C., et al. **Second language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 66-73.

LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. Uma proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de LI e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. SIGET - Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais, 6., 2011, Natal. **Anais.**, Natal, 2011.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and second language learning**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 2006. Disponível em: <[ch11_8041_vanPatten_LEA](#)>. Acesso em: 14 mar. 2018.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEE, J. F. **Task and communicatin in language classrooms**. New York: McGraw-Hill, 2000.

LEWIS, M. **Feedback em aulas de idiomas**. Tradução de Renata Lea F. Oliveira. São Paulo: Special Books Services Livraria - Porfolio SBS 7, 2003.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3rd. ed. New York: Oxford University Press, 2006.

LIMA, E. S. Avaliação por pares ou colegas e autoavaliação: procedimentos que encorajam e emancipam. In: TEIXEIRA, C. R.; MIRANDA, J. D. R. **Avaliação das aprendizagens: experiências emancipatórias no ensino superior**. São Paulo: Max Limonad, 2013.

LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e ensino de produção escrita: um caso de ensino do francês em nível universitário. **SIGNUM: Est. Ling.**, Londrina, v. 2, p. 167-184, dez. 2009.

LOUSADA, E.; ARROYAS, ; IRVINE, M. Apprentissage par l'action et perspective actionnelle pour l'enseignement des langues. **Synergies Canada**, Canada, n. 5, 2012.

LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LUSSIER, D. **Évaluer les apprentissages dans una approche communicative**. Paris: Hachette FLE, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTHEY, M. Interaction: lieu, moyen ou objet d'acquisition. In: VARGAS, C. **Langues et Société: Approches sociolinguistiques et didactiques**. Études offertes à Alain Giacomi. Paris: L'Harmattan, 2010. p. 31-42.

MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, F. Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. **Delta-Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 811-842, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445056244276863621>>. Acesso em: 19 Março 2018.

NORRIS, J. Task-based teaching and testing. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. **The hand book of language teaching**. New York: Blackwell publishing, 2009. p. 578-594.

NORTH, B.; PICCARDO, E. **Elaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2016. Disponível em: <<https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-1680713e2d>>.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARROTT, M. **Tasks for language teacher: a resource book for training and development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

PERRICHON, E. Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. **Synergies Pays Riverains de la Baltique**, n. 6, p. 91-111, 2009.

PUREN, C. Le DCL dans l'évolution historique de la didactique des langues. In: BOURGUIGNON, C.; DELAHYE, P.; PUREN, C. **Évaluer dans une perspective actionnelle. L'exemple du diplôme de compétences en langues**. Le Havre: Delbopur, 2007. p. 43-49. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007f/>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

PUREN, C. Conclusion-synthèse: variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures. In: Le Français dans le monde: La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langues. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, p. 154-168, janv. 2009.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. 2011. 364 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse?. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. **Avaliação no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2014. p. 77-93.

QUEVEDO-CARMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018.

REINHARDT, C. Pour une application des trois compétences du CECR en classe: une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, p. 45-53, janv. 2009.

RIBA, P. Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, p. 124-133, janv. 2009.

RICHER, J. J. **Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues**, Barcelone, Maison des langues, 13-48.

RICHER, J. J. Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? **Synergies Chine**, n. 5, p. 63-71, 2005.

ROBERTS, C.; GRANDCOLAS, B.; ARTDITTY, J. **Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? Pour une redéfinition du domaine de recherche sur l'acquisition des langues étrangères**. **Langages**, v. 134, p. 101-115, 1999. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1999_num_33_134_2195>. Acesso em: 20 out. 2017.

ROJO, R.; P. BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSEN, É. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langues. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, p. 487-498, janv. 2009.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SARRAZY, B. Note de synthèse [Le contrat didactique]. **Revue française de pédagogie**, v. 112, p. 85-118, 1995. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_1229>. Acesso em: 10 jul. 2018. (Didactique des sciences économiques et sociales).

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, p. 115-124, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. **Ensino-aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira**. Ijuí: UNIUI, 2006. p. 49-64. (Coleção Linguagens).

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a Linguística Aplicada, Educação e Sociedade. In: JORDÃO, C. M. **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, n. 15, p. 27-40, 1997. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2209>. Acesso em: 30 Abril 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2007.

SPRINGER, C. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, p. 25-34, janv. 2009.

STINGGINS, R. From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. **Phi Delta Kappan**, v. 87, n. 4, p. 324-328, dez. 2005. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170508700414>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

TACHIZAWA, T.; MENDES, G. **Como fazer monografia na prática**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

TAGLIANTE, C. **L'évaluation et le Cadre européen commun**. Paris: CLÉ International, 2005.

VELTCHEF, C. Évaluer par les tâches: une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, p. 133-143, janv. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. [S.l.]: eBooksBrasil, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Edição Eletrônica Ridendo Castigat Mores.