



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

LUCIANA DE OLIVEIRA ALVES

**AVALIAÇÃO FORMATIVA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
FRANCESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

BELÉM-PA
2017

LUCIANA DE OLIVEIRA ALVES

**AVALIAÇÃO FORMATIVA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
FRANCESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas-Culturas: Modelos e Ações.

Orientadora: Prof.^a Dra. Myriam Crestian Chaves Cunha.

BELÉM-PA
2017

Dados Internacionais de Catalogação
na Publicação (CIP) Sistema de
Bibliotecas da Universidade Federal
do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

- A474a Alves, Luciana de Oliveira
 Avaliação formativa e ensino-aprendizagem de língua francesa na Educação básica /
Luciana de Oliveira Alves. — 2017
 145 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL),
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém,
2017.
 Orientação: Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha
1. Ensino-aprendizagem de línguas. 2. Avaliação. I. da Cunha, Myriam Crestian
Chaves, *orient.* II. Título
-

LUCIANA DE OLIVEIRA ALVES

**AVALIAÇÃO FORMATIVA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
FRANCESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas-Culturas: Modelos e Ações.

Orientadora: Prof.^a Dra. Myriam Crestian Chaves Cunha.

Data e aprovação: 02/05/2017

Banca examinadora:

_____ - Presidente da Banca

Prof.^a Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha.

Doutorado em Ciências da Linguagem pela Université de Toulouse-Le Mirail (Toulouse II),
França.

Universidade Federal do Pará.

_____ - Membro Examinador Interno

Prof.^a Dra. Walkyria Passos Magno e Silva.

Pós Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Universidade Federal do Pará.

_____ - Membro Examinador Externo

Prof.^a Dra. Eliane Gouvêa Lousada.

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Católica de São Paulo.

Universidade de São Paulo.

À minha mãe Sonia Celia, ao meu irmão
Luís Fernando e à minha avó, Carmem
Faria.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, Nosso Senhor, pela vida.
- À minha orientadora e professora tão querida, por tudo que tem me ensinado desde a graduação, pela extrema paciência, seriedade e competência, e por sempre acreditar em mim e me mostrar o caminho certo.
- À minha mãe, amor da minha vida, minha melhor professora de francês e “melhor colega”, pelo amor incondicional que partilhamos, pelas incontáveis contribuições aos meus projetos e por ter me feito assim, tão parecida com ela.
- A meu irmão, que tanto amo, nosso grande companheiro, que traz leveza e muitas risadas para o nosso dia a dia e que me ditou, num francês muito “particular”, as citações originais para as notas de rodapé.
- A meu pai que, contrariando os estereótipos, trocou fraldas, estudou comigo, acompanhou de perto cada passo meu na infância, na adolescência e na passagem à vida adulta, permitindo que eu realizasse meus projetos e me sentisse amada e protegida.
- À vovó Carmitinha, que me educou junto a meus pais e me amou de um jeito que jamais conhecerei igual e que, certamente, olha por mim lá de cima. À tia Celinha que reza por mim e me trata como neta.
- Ao meu namorado Vitor Cruz, companheiro de todas as horas, pelo nosso amor, pelo apoio constante, por cuidar de mim e fazer de tudo para que eu realize meus projetos.
- Às minhas melhores amigas de Letras, Ingrid e Ligia, por todos os anos de estudo, companheirismo, lealdade e pela torcida constante.
- Aos meus parceiros e grandes amigos do Mestrado, Éder Cruz e Tiago Souza, por todas as conversas, trocas de experiência, risadas e pelo ombro amigo. À professora Andréa e aos demais colegas do grupo Aval, por todas as contribuições a este projeto.
- Ao meu melhor amigo, Carlos Victor, pela paciência durante esses anos de estudo e de afastamento, por me trazer calma e segurança.
- Às tias/professoras Bebel, Graça, Lilia e Gilda, ao tio/professor José Carlos, por tudo que aprendi com eles, pela constante torcida, pelo carinho além da sala de aula e por gostarem tanto da minha mãe.
- Aos alunos que participaram comigo deste projeto, pela contribuição decisiva para este trabalho e pelo lindo francês que já falam, o que me deixa cheia de orgulho.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a avaliação formativa no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira no ensino básico. Essa reflexão, que se apoia, principalmente, nos estudos de Nunziati (1990), Perrenoud (1998, 1999), Hadji (1992b, 2011) e Allal (1986, 2007, 2010), focaliza os processos formativos, como o estabelecimento e a verificação dos objetivos de aprendizagem, a elaboração coletiva de critérios avaliativos, a avaliação mútua e a autoavaliação, objetivando, ao mesmo tempo, favorecer a aprendizagem da língua francesa – na perspectiva delineada no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) – e o consequente domínio de procedimentos avaliativos pelos alunos. Estudos recentes sobre a avaliação escolar e o ensino-aprendizagem de línguas apontam que a avaliação formativa permanece incompreendida e praticada de maneira aleatória pelos sujeitos envolvidos no processo, para muitos dos quais avaliar diariamente é observar o aluno não como aprendente de uma língua, mas como bom ou mau estudante, do ponto de vista comportamental, social, sendo a aprendizagem quotidiana da língua – tanto do ponto de vista do saber sobre a língua quanto de seu uso – objeto exclusivo dos instrumentos somativos. Nossa experiência no meio escolar também indica que as línguas estrangeiras enfrentam constantes limitações, como carga horária reduzida, baixa motivação dos atores e sistemas avaliativos de predominância somativa sob a responsabilidade unilateral do professor. Assim, neste trabalho, buscou-se contribuir teórica e metodologicamente com os estudos que consideram a avaliação formativa como dispositivo de ensino e de aprendizagem, verificando quais procedimentos formativos podem ser utilizados, no ensino básico, não apenas para ajudar o aluno a aprender, mas também para ajudá-lo a participar ativamente do processo avaliativo das aprendizagens em curso. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação, que se desmembrou em duas direções: uma análise exploratória em uma escola de ensino médio, que permitiu descrever, mediante a análise de textos oficiais e de questionários respondidos por coordenadoras e professoras de francês, o sistema de avaliação da instituição e as concepções dos envolvidos a respeito das práticas avaliativas; uma estratégia de ação junto aos alunos de francês do primeiro ano do Ensino Médio, da mesma escola. Nas sequências didáticas, foram implementadas estratégias formativas que possibilitassem a (auto)(r)regulação das aprendizagens ao longo do ano letivo. Os resultados indicam inegáveis impactos na autonomização dos alunos no que diz respeito à reflexão sobre os objetivos de aprendizagem, à construção de critérios avaliativos e à avaliação mútua, mas também limitações em suas capacidades de autorregulação e autoavaliação, que convém analisar em suas diversas dimensões (sociais, pedagógicas e cognitivas).

Palavras-chave: Avaliação formativa. Ensino-aprendizagem de línguas. Língua francesa. Estratégias formativas.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objet l'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à l'école secondaire. Cette réflexion, fondée principalement sur les études de Nunziati (1990), Perrenoud (1998, 1999), Hadji (1992b, 2011) et Allal (1986, 2007, 2010), est axée sur les processus formatifs tels que la fixation et la vérification d'objectifs d'apprentissage, l'élaboration collaborative des critères évaluatifs, l'évaluation mutuelle et l'autoévaluation, dans le double objectif de favoriser l'apprentissage de la langue française – dans la perspective préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CONSEILS DE L'EUROPE, 2001) – et la maîtrise des procédures d'évaluation chez les élèves. Les dernières études sur l'évaluation scolaire et l'enseignement-apprentissage des langues révèlent que l'évaluation formative demeure mal comprise et pratiquée de manière aléatoire par les acteurs du processus, dont plusieurs pensent qu'évaluer au quotidien, c'est distinguer les « bons » et les « mauvais » élèves, du point de vue social, comportemental, et non comme apprenant et usager d'une langue. En conséquence, l'apprentissage quotidien de la langue – aussi bien du point de vue du savoir que de son usage – constitue l'objet exclusif des instruments sommatifs. Notre expérience dans le milieu scolaire suggère aussi que l'enseignement des langues étrangères fait face à de nombreuses limitations telles que le nombre très réduit d'heures de cours, le manque de motivation des acteurs et les systèmes évaluatifs de prédominance sommative à la charge exclusive des maîtres. C'est ainsi qu'avec cette étude nous souhaitons apporter des contributions, aux plans théorique et méthodologique, aux études qui abordent l'évaluation formative comme un dispositif d'enseignement-apprentissage, vérifiant ainsi quelles procédures formatives peuvent être mises en place, à l'école secondaire, pour aider l'élève à apprendre, mais aussi pour le motiver à participer de manière active au processus d'évaluation des apprentissages en cours. À cette fin, nous avons mené une recherche-action, qui s'est déroulée en deux voies : l'analyse, dans un lycée, des textes officiels et des questionnaires distribués aux pédagogues et professeurs de français permettant de décrire le système d'évaluation de l'établissement et les conceptions des participants à propos des pratiques évaluatives ; une stratégie d'action auprès des élèves de la première année du lycée, de cette même école. Dans les séquences didactiques, nous avons mis en place des stratégies formatives susceptibles de favoriser l'autorégulation des apprentissages tout au long de l'année scolaire. Les résultats montrent d'importants changements dans l'autonomie des élèves en ce qui concerne la réflexion sur les objectifs d'apprentissage, la construction des critères d'évaluation et l'implication dans l'évaluation mutuelle, mais aussi des difficultés liées à leurs capacités d'autorégulation et d'autoévaluation qu'il convient d'analyser dans leurs nombreuses dimensions (sociales, pédagogiques et cognitives).

Mots-clés: Évaluation formative. Enseignement-apprentissage de langues. Langue française. Stratégies formatives.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Competências do aprendente de língua estrangeira | 45 |
| Quadro 2 – Componentes de uma competência | 46 |
| Quadro 3 – Paradigma do conhecimento e paradigma da competência | 48 |
| Quadro 4 – As estratégias metacognitivas | 51 |
| Quadro 5 – Fases de uma ação complexa | 56 |
| Quadro 6 – Objetivos definidos em termos de operações globais | 57 |
| Quadro 7 – Carga horária de Língua Estrangeira na Escola A | 68 |
| Quadro 8 – Profissionais participantes da pesquisa | 70 |
| Quadro 9 – Plano de ação para coleta de dados e intervenção | 71 |
| Quadro 10 – Instrumentos de intervenção | 74 |
| Quadro 11 – Diagnóstico dos participantes da pesquisa-ação | 90 |
| Quadro 12 – Grade de critérios para uma inscrição bem-sucedida na biblioteca da escola | 97 |
| Quadro 13 – Critérios para a redação do perfil <i>Interlíngua</i> | 99 |
| Quadro 14 – Autoavaliação dos alunos do Grupo 1..... | 108 |
| Quadro 15 – Autoavaliação dos alunos do Grupo 2..... | 110 |
| Quadro 16 – Perfil dos aprendentes do Grupo 1 | 112 |
| Quadro 17 – Perfil dos aprendentes do Grupo 2 | 112 |
| Quadro 18 – Estratégias dos aprendentes | 113 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS DIAS ATUAIS | 16 |
| 2.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA: PRINCÍPIOS DE BASE | 16 |
| 2.1.1 Modelo socioconstrutivista e interativo | 17 |
| 2.1.2 Foco na regulação e autorregulação | 19 |
| 2.1.3 Avaliação como objeto de aprendizagem | 21 |
| 2.2 AVALIAÇÃO NA ESCOLA | 22 |
| 2.2.1 Pedagogia do exame | 23 |
| 2.2.2 Práticas aleatórias de avaliação | 26 |
| 2.2.3 Distância entre teoria e prática..... | 29 |
| 2.3 DO FORMATIVO AO SOMATIVO NA ESCOLA..... | 31 |
| 2.3.1 Atores da avaliação | 32 |
| 2.3.2 Funções da avaliação..... | 34 |
| 3 APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA E AVALIAÇÃO FORMATIVA | 37 |
| 3.1 ORIENTAÇÕES PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA | 38 |
| 3.1.1 Perspectiva acional..... | 39 |
| 3.1.2 Abordagem por competências..... | 41 |
| 3.1.3 Abordagem por competências e avaliação formativa | 45 |
| 3.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO PARA AS AULAS DE FRANCÊS | 48 |
| 3.2.1 Estratégias metacognitivas e sociais | 50 |
| 3.2.2 Estratégias formativas para os processos de auto(r)regulação da aprendizagem | 54 |
| 4 METODOLOGIA | 65 |
| 4.1 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 65 |
| 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA | 68 |
| 4.2.1 Lócus da pesquisa | 68 |
| 4.2.2 Participantes da pesquisa..... | 69 |
| 4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS..... | 71 |
| 5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS | 79 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 DOCUMENTOS | 79 |
| 5.2 QUESTIONÁRIOS..... | 81 |
| 5.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS | 88 |
| 5.3.1 Primeiro contato com os alunos | 89 |
| 5.3.2 Estratégias formativas | 91 |
| 5.3.2.1 Objetivos..... | 91 |
| 5.3.2.2 Critérios de avaliação | 95 |
| 5.3.2.3 Avaliação mútua | 102 |
| 5.3.2.4 Autoavaliação | 106 |
| 5.3.3 Razões para a implementação da avaliação formativa no ensino básico | 120 |
| 6 CONCLUSÃO..... | 121 |
| REFERÊNCIAS | 125 |
| ANEXOS | 132 |
| ANEXO A - A AVALIAÇÃO, SEGUNDO O REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA A | 132 |
| ANEXO B – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM – ESCOLA A | 134 |
| APÊNDICES | 135 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE | 135 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 136 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – Coordenadora Pedagógica..... | 137 |
| APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO – Coordenadora de Ensino..... | 138 |
| APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO – Professora Dalilla | 139 |
| APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO – Professora Raphaele | 140 |
| APÊNDICE G – FICHA DE AVALIAÇÃO MÚTUA..... | 141 |
| APÊNDICE H – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | 142 |
| APÊNDICE I – PERFIL DO APRENDENTE DE FRANCÊS | 144 |

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é um procedimento incontornável da ação pedagógica, além de ser um meio, tanto para o aluno quanto para o professor, de progredir a todo momento no contexto do ensino-aprendizagem. Tem caráter complexo e, embora seja frequentemente associada ao estresse e considerada geradora de angústia por aprendentes e professores, sem avaliação não se pode pensar em ensino-aprendizagem.

A articulação entre avaliação, ensino e aprendizagem ganhou grande repercussão na década de 70 com as publicações de Bloom, Hastings e Madaus, responsáveis por estudar a avaliação dentro de uma teoria de aprendizagem, o neobehaviorismo, e não mais tão somente em relação à certificação e à seleção social (MOTTIER-LOPEZ; LAVEAULT, 2008). A “avaliação formativa”, termo cunhado por Scriven, em 1967, no contexto de avaliação de currículos e meios de ensino (HADJI, 2011), passou a designar, nos estudos de Bloom et al, uma modalidade avaliativa cuja finalidade era “informar, tanto o aluno como o professor, em relação ao grau de realização dos objetivos e às respectivas dificuldades encontradas” (HADJI, 2011, p. 20).

Os anos seguintes são marcados por inúmeras pesquisas visando a ampliar o conceito de avaliação formativa desenvolvido por Bloom e colaboradores, entre tantas razões, pelo fato de o modelo propor ações fortemente centradas nos resultados obtidos ao final de uma sequência de aprendizagem, e não, durante o todo o processo, e por objetivar transformações nas ações do professor, grande responsável pela regulação das aprendizagens (ALLAL, 1986). Nos últimos quarenta anos, multiplicaram-se os estudos sobre a avaliação formativa, dentre as quais se destacam aqueles de origem francófona, que buscaram, principalmente nas teorias da psicologia da aprendizagem, melhor articular a avaliação à aprendizagem, compreendendo como os alunos aprendem e de que forma podem ser levados a regular suas aprendizagens (MOTTIER-LOPEZ; LAVEAULT, 2008).

No campo do ensino-aprendizagem de línguas, assistimos também a uma redefinição do papel do aprendente e de sua relação sociopedagógica com o professor (CUQ, 2003, p. 21), notadamente com o advento da Abordagem Comunicativa, nos anos 70, cujo princípio de base é a “centração no aprendente”, doravante protagonista de sua aprendizagem juntamente com o professor que, nessa reconfiguração de papéis, torna-se um facilitador, um mediador do processo (CUQ, 2003). Com a perspectiva acional, preconizada no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CONSELHO DA

EUROPA, 2001, p. 29) (doravante, QECRL ou Quadro), reforça-se o enfoque no aprendiz, considerado como um ator social, que deve “cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas à língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico”. Para tal, o aprendiz de línguas deverá desenvolver competências, entendidas como o “conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29). Nessa perspectiva, o papel da avaliação também se reconfigura: não se trata mais de avaliar os conhecimentos dos alunos acerca da língua, e sim, de avaliar a maneira como o sujeito avaliado se apropria dessa língua e atua socialmente com ela (BOURGUIGNON, 2006).

Em consequência desses estudos, a introdução, no ensino-aprendizagem de línguas, de procedimentos relativos a uma avaliação formativa, tem sido constantemente exigida dos professores da educação básica. Apresenta-se, por exemplo, entre as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como condição para “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996, p. 21).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira, define-se a avaliação como uma atividade que permeia o processo de aprendizagem, e não, como um momento pontual e isolado da prática cotidiana:

[a avaliação é] uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento (BRASIL, 1998, p.78).

Da mesma forma, nas Orientações Nacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), na seção Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, enfatiza-se que “atualmente, espera-se de todo profissional, ligado ou não à educação, que saiba avaliar não somente os resultados de seu trabalho, mas também o processo e seus métodos de ação” (BRASIL, 2002, p.123). Mais adiante, pode-se ler: “Há, ainda, que superar a visão que circunscreve a avaliação a um ou alguns momentos isolados, considerando-a parte efetiva do processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2002, p.124).

No entanto, embora a adoção da avaliação formativa seja uma exigência legal para as escolas de educação básica, não se pode afirmar com a mesma certeza que o processo seja, de fato, compreendido pelos atores do processo de ensino-aprendizagem, entre eles,

alunos, professores, pedagogos e diretores, sem falar dos pais, os primeiros a exigir uma comunicação clássica dos resultados, via boletins e notas. É exigido do professor que avalie o aluno de maneira formativa, ou seja, processual e contínua, para torná-lo ator de sua aprendizagem, motivando-o a avaliar seus progressos e a tomar atitudes diante das informações obtidas durante esse processo, mas não fica claro se o professor sabe como fazê-lo, nem se tem acesso a referenciais que possam guiar um trabalho mais formador. Quando se avaliam os planos de curso de uma escola, os objetivos de uma disciplina, comparando-os às práticas avaliativas do professor, não é difícil observar o distanciamento existente entre o que se pretende fazer em sala de aula e o que é realmente proposto em termos de avaliação.

Observamos a ocorrência de situação semelhante à descrita em uma escola de ensino fundamental e médio, do sistema federal, em Belém/Pará, aqui denominada Escola A, nos primeiros meses do ano de 2016¹. Nesse período, identificamos algumas dificuldades relativas ao sistema de avaliação vigente, no que concerne às orientações nos textos oficiais, às exigências institucionais e às práticas dos professores.

Em primeiro lugar, observamos que o regimento escolar (Anexo A) era o único documento que oferecia informações sobre como deveria ser praticada a avaliação na Escola A. Em se tratando de um texto prescritivo, sua simples leitura já levanta algumas dificuldades, uma vez que não existe um documento subsidiário, de caráter mais didático, que ofereça esclarecimentos e orientações sobre como implementar a avaliação, definida no regimento como “um processo contínuo de obtenção de dados e informações dos resultados da ação de ensino e de aprendizagem”. Mais adiante, no que tange ao rendimento escolar, lê-se que as atividades avaliativas devem contemplar o aluno em seu aspecto global, “considerando o domínio psicomotor, posicionamento crítico-reflexivo, atitudes socioafetivas e culturais nas dimensões qualitativas e quantitativas do processo de aprendizagem”. Entretanto, não há informações sobre como articular esses aspectos formativos e qualitativos à avaliação do rendimento escolar, que deve se processar em quatro bimestres, ao final dos quais uma “nota síntese”, resultante da aplicação de, no mínimo, três instrumentos avaliativos, será atribuída aos alunos.

¹ Nesse ano, a partir do mês de fevereiro, a autora deste trabalho, aprovada em concurso público, assumiu a função de professora de língua francesa na Escola A. Tendo o ano letivo, na escola, se iniciado somente no mês de maio do mesmo ano, os primeiros meses foram dedicados ao contato informal com membros do corpo docente e pedagógico a respeito dos processos de avaliação, já que a escola encerrava, nesse período, o ano letivo de 2015.

A esses quatro bimestres, somam-se quatro períodos de recuperação, com duração de duas semanas, aproximadamente, com o objetivo de ajudar os alunos com média inferior a sete pontos a melhorarem seus resultados, através de revisões e realizações de novas provas, o que reduz ainda mais o tempo que poderia ser dedicado às aprendizagens em sala de aula. É preciso mencionar também a realização de conselhos de classe e de plantões pedagógicos com os pais ao final de cada bimestre, outra razão pela qual os professores devem cumprir com os prazos de lançamento de notas.

Por fim, as conversas informais com o corpo pedagógico da Escola A sugeriram, de um lado, que os coordenadores estão abertos a novas propostas de avaliação, ensino e aprendizagem, e que os professores podem trabalhar em liberdade, propondo instrumentos diferenciados em suas aulas; de outro, o corpo pedagógico demonstrou primar pelo respeito aos prazos para o lançamento de notas, sujeito à aplicação de, no mínimo, três instrumentos avaliativos.

Em segundo lugar, nosso primeiro contato com os colegas professores de línguas estrangeiras sugeriu que as orientações sobre avaliação giram em torno, principalmente, da obediência à aplicação desses instrumentos somativos e do respeito aos prazos para lançamento das notas. Percebemos que essas exigências provocam desconforto entre os professores de língua estrangeira que, pela baixa carga horária alocada à disciplina, muitas vezes, não conseguem, em tempo hábil, realizar o número de avaliações pretendidas. De um modo geral, os professores disseram não acreditar que as notas reflitam as reais aprendizagens dos alunos e manifestaram o desejo de ter mais tempo para desenvolver as competências em língua estrangeira.

Ressalte-se ainda que a Escola A apresenta um público bastante heterogêneo – alunos em diferentes níveis (novatos, experientes) e idades. Essa característica, bem presente nas turmas de língua de um modo geral, a exigir ainda mais o estabelecimento de um trabalho diferenciado, esbarra em um sistema fortemente somativo que estipula prazos independentemente do ritmo e das necessidades dos aprendentes de língua estrangeira. As normas institucionais e a falta de formação e orientação com relação à avaliação das aprendizagens reforçam a vigência da “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1995), cujo enfoque são as provas e a promoção dos alunos, restringindo, assim, a avaliação à função de legitimar a seletividade do sistema educacional.

Nesse contexto, dedicar-se ao estudo e à implementação de uma avaliação formativa focada nos processos de aprendizagem e que conduza a uma avaliação somativa em coerência com o trabalho realizado em sala de aula constitui uma preocupação

legítima e uma tarefa urgente. Aliás, é essa a constatação de autores como Mottier-Lopez e Laveault (2008) que, ao analisar os estudos sobre avaliação escolar desde os anos 70, perceberam que as pesquisas, principalmente francófonas, desenvolveram-se de maneira essencialmente teórica, sendo o número de estudos empíricos ainda muito reduzido. Essa constatação reforça a necessidade de aliar a pesquisa às práticas avaliativas no contexto escolar.

A situação acima descrita e o desejo de implementar uma avaliação formativa na Escola A, nas aulas de língua francesa, em meio às exigências institucionais e ao pouco tempo em sala de aula, inspirou-nos o presente estudo, que é orientado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- O que significa realizar uma avaliação formativa em uma escola pública de ensino fundamental e médio?
- De que maneira trabalhar a avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no ensino básico, enfrentando problemas como carga horária reduzida, turmas muito heterogêneas, exigências institucionais etc.?

Levando-se em conta esses questionamentos, elaboramos o seguinte **objetivo geral**: contribuir, teórica e metodologicamente, para as pesquisas sobre a avaliação formativa no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – particularmente, da língua francesa – no ensino básico. Do objetivo geral, derivam os **objetivos específicos**, estreitamente articulados às perguntas de pesquisa: do primeiro questionamento, declina-se o seguinte objetivo i) descrever concepções de avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras existentes em uma escola do Ensino Básico, analisando sua inserção no sistema avaliativo da escola e as concepções dos atores envolvidos; a segunda pergunta declina-se em dois objetivos - ii) propor estratégias de avaliação adequadas à perspectiva formativa e à realidade do ensino de língua francesa em uma escola do ensino básico e iii) analisar o impacto dessas estratégias na aprendizagem dos alunos e em sua capacidade de avaliação.

Para contemplar os objetivos desta pesquisa, após esta introdução, será feita uma exposição sobre a avaliação formativa nos dias atuais – o quadro teórico que a sustenta, seus princípios –, seguida de uma reflexão sobre o que se tem feito em termos de avaliação formativa no Ensino Básico; por fim, serão feitas considerações sobre formas de articulação entre as funções formativa e somativa da avaliação escolar.

A terceira seção deste trabalho trata do ensino-aprendizagem de língua francesa e sua relação com a avaliação. Discute-se, de um lado, o que propõe o Quadro, principal referencial teórico para o ensino de línguas estrangeiras, a abordagem que atualmente sustenta o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as competências a serem ensinadas – e, de outro, o que existe em termos de procedimentos formativos capazes de serem adaptados a uma sequência didática de ensino de francês no ensino básico.

Na quarta seção, apresenta-se a metodologia escolhida para este trabalho. Para alcançarmos nossos objetivos, realizamos uma pesquisa-ação na Escola A, que se desdobrou em uma análise exploratória da realidade escolar e em uma intervenção junto aos alunos de língua francesa do 1º ano do Ensino Médio, por meio da implementação de estratégias de avaliação formativa que permitissem que os alunos se apropriassem da avaliação de suas aprendizagens, integrando-as às sequências didáticas elaboradas para as aulas de língua francesa. Entre as estratégias formativas mais frequentemente mencionadas na literatura especializada, escolhemos trabalhar com: **i) a fixação e revisitação dos objetivos; ii) a elaboração de critérios de avaliação; iii) a autoavaliação.** Esses procedimentos foram integrados à atividade didática. Com base nos objetivos do conjunto pedagógico *Alter Ego A1+* (BERTHET et al, 2012), aliados aos objetivos do grupo-classe, procuramos, durante o estudo das “lições” propostas pelo manual de ensino, implementar as estratégias formativas e analisar seu impacto no processo de autorregulação dos alunos.

A quinta seção deste trabalho é dedicada à análise dos dados recolhidos durante a pesquisa-ação. Descritores de objetivos de aprendizagem, grades de critérios avaliativos construídas ao longo das aulas, fichas de avaliação mútua e de autoavaliação e anotações no diário de campo do professor estão entre os diversos instrumentos utilizados durante a pesquisa-ação, que permitiram interpretar os dados obtidos com base no referencial teórico deste trabalho e em nossa observação. Nossa interpretação é seguida de pistas para que a avaliação possa, de fato, acontecer em solidariedade com o ensino e a aprendizagem de línguas.

A sexta e última seção deste trabalho é dedicada às conclusões da pesquisa. Nela são retomadas as perguntas que nos orientaram e os objetivos específicos deste trabalho. Em seguida, propõe-se um balanço dos resultados e das limitações deste estudo que inspiram futuras pesquisas no campo da avaliação formativa no contexto escolar.

2 AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS DIAS ATUAIS

Esta seção é dedicada à reflexão, com base nas contribuições teóricas mais recentes no campo da avaliação escolar, sobre o lugar que ocupa atualmente a avaliação formativa no ensino básico – especialmente no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras –, sobre a natureza e os objetivos dessa modalidade avaliativa, bem como sobre as dificuldades de operacionalizar conceitos que a caracterizam.

A avaliação formativa, como objeto de estudo, já percorreu um caminho relativamente longo – desde o final dos anos 60, quando Scriven, pela primeira vez, empregou a expressão “formativa”, passando pelos trabalhos de Bloom et al, nos anos 70, que redefiniram o conceito de avaliação escolar dentro de uma teoria da aprendizagem, o neobehaviorismo (MOTTIER-LOPEZ; LAVEAULT, 2008) e por diversas reformulações e contribuições teórico-metodológicas, de origem anglo-saxônica e francófona, que marcaram os anos seguintes e orientam as pesquisas atuais sobre a avaliação das aprendizagens.

Tendo em vista os aportes de inúmeras disciplinas para a redefinição do conceito de avaliação formativa, bem como o fato de essa modalidade ainda se encontrar em pleno desenvolvimento, no que diz respeito, principalmente, à articulação efetiva entre ensino, aprendizagem e avaliação (FERNANDES, 2011), o que inviabiliza a definição de um quadro teórico fechado para essa modalidade avaliativa, não se julgou pertinente, nesta seção, retratar linearmente o caminho percorrido pelos teóricos, mas sim lançar um olhar mais abrangente sobre as contribuições teóricas mais recentes – notadamente, as que se alimentam das teorias da psicologia da aprendizagem (ALLAL, 1986, 2010) – e os princípios fundamentais que delas derivam, sem deixar de retomar, quando necessário, as bases nas quais se origina a teoria formativa, e relatos de pesquisadores e observadores sobre suas possíveis aplicações no contexto escolar.

2.1 Avaliação formativa: princípios de base

Tendo como base as diferentes direções que tomou o construto “avaliação formativa”, é possível afirmar que a concepção de avaliação das aprendizagens, hoje defendida por grande parte dos autores, baseia-se nas teorias cognitivista e socioconstrutivista e é “fundamentalmente orientada para melhorar e regular as aprendizagens e o ensino, mais centrada aos processos e integrada no ensino e na

aprendizagem (FERNANDES, 2005, p. 3). Desse modelo, podem-se depreender princípios básicos, frequentemente mencionados na literatura especializada, que têm dirigido as pesquisas teóricas em avaliação formativa, inspirado programas escolares e orientado estudos empíricos no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como se verá a seguir.

2.1.1 Modelo socioconstrutivista e interativo

A preferência por um modelo socioconstrutivista e interativo da aprendizagem justifica-se pelo fato de esse modelo voltar-se para os processos de construção do conhecimento, ou seja, as dimensões em que as aprendizagens são construídas, o que vai ao encontro do objetivo central da avaliação formativa, que é o de melhorar as aprendizagens. A busca, nas teorias psicológicas da aprendizagem, de um quadro teórico para a avaliação se deu na tentativa, por parte dos estudiosos da avaliação, de ampliar o conceito desenvolvido por Bloom e colaboradores, com base nas concepções neobehavioristas de aprendizagem escolar, segundo as quais o ensino deve ser programado de modo a assegurar uma aprendizagem sem erros, e a avaliação é centrada nas performances dos alunos e em sua remediação, conduzida pelo professor (ALLAL, 1986). Diferentemente do modelo neobehaviorista, a abordagem construtivista e sociocognitiva centra-se não somente nos resultados, mas também, nos processos cognitivos de aprendizagem e regulação (MOTTIER-LOPEZ; LAVEAULT, 2008). Quanto aos “erros” dos alunos, estes “serão um objeto de estudo particular, na medida em que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas pelo aluno” (ALLAL, 1986, p. 183).

Priorizar um modelo dessa natureza é considerar a aprendizagem escolar em três dimensões que se articulam: “**construtivista**”, que considera o aluno um sujeito que aprende, que constrói novos conhecimentos, novas competências; “**sócio**”, que se refere à ação conjunta do professor e dos alunos em prol dessa construção; “**interativa**”, que se refere às interações entre os atores da aprendizagem e as situações de aprendizagem e os objetos em torno dos quais essas situações se organizam (JOANNERT; VANDER BORGHT, 1999 apud HADJI, 2011).

As três dimensões propostas no modelo de Joannert e Borght inscrevem o aprendente, junto ao professor, na atividade avaliativa, tarefa comum e equivocadamente delegada tão somente ao professor. Considerar o aprendente como aquele que constrói

aprendizagens – e não somente como o que recebe passivamente informações –, e como ator que age junto ao professor e a seus pares, interagindo igualmente com a situação e os objetos, são estratégias que devem anteceder toda elaboração didática e fundamentar as ações pedagógicas ao longo do seu desenvolvimento. Fazê-lo sistematicamente permite aos alunos tomarem consciência de que são capazes de participar do processo que, em situação escolar, deverá envolver “os conteúdos dos quais o aluno tenta se apropriar” (JOANNERT; VANDER BORGHT, 1999 apud HADJI, 2011, p. 9).

Desse modo, o problema central desse modelo não está ligado à forma como os conteúdos serão transmitidos ao alunos, e sim, à maneira como “o professor poderá agir de modo eficaz sendo um elemento externo na atividade de aprendizagem “autodirigida” do aluno, para orientar e facilitar essa aprendizagem” (HADJI, 2011, p. 9). Nesse sentido, segundo Joannert e Borght (2008, p. 32), “o construtivismo questiona a tradicional abordagem por objetivos pedagógicos que define, independentemente daquele que aprende, os conteúdos da aprendizagem a serem aprendidos”². Com efeito, a abordagem por competências (como veremos em 3.1.2) tem influenciado cada vez mais os programas escolares. Os conteúdos descritos nesses programas e transmitidos através do ensino já não são suficientes para garantir a aprendizagem, já que, de um ponto de vista construtivista, os conhecimentos são elaborados pelo sujeito através das interações das quais ele participa no ambiente escolar (JOANNERT; BORGHT, 2008). Isso justifica que esses programas se desenvolvam, cada vez mais, segundo uma lógica de competências, estas ancoradas em situações complexas, nas quais os aprendentes encontram sentido para os saberes³ que adquirem e para aqueles que ainda precisam ser desenvolvidos.

Convém, assim, na organização do ensino, da aprendizagem e da avaliação escolares, criar situações específicas que propiciem a articulação entre as dimensões social, construtivista e interativa. A situação, assim, será, ao mesmo tempo, fonte e critério de aprendizagem (JOANNERT; BORGHT, 2008), uma vez que é no confronto com as diversas situações propostas no decorrer de sua formação que o aprendente mobiliza de modo mais ou menos pertinente os saberes de que dispõe para cumprir as tarefas a ele propostas.

²No original : Le constructivisme remet en cause la traditionnelle approche par *objectifs pédagogiques* qui définit, indépendamment de celui qui apprend, les contenus d'apprentissage à maîtriser.

³Aqui, referimo-nos a diferentes níveis de saber que englobam as competências gerais definidas no QECRL (2001), a saber: conhecimento declarativo (saber), competência de realização (saber-fazer), competência existencial (saber-ser), competência de aprendizagem (saber-aprender).

2.1.2 Foco na regulação e autorregulação no centro

Tendo estabelecido um modelo de referência, é preciso criar condições para que os alunos possam, efetivamente, construir aprendizagens. Como esclarece Jonnaert (2009, p.7), o socioconstrutivismo é um paradigma que “organiza a ação e a reflexão daqueles que se interessam pelo processo de construção do conhecimento”, mas ele não constitui um método de ensino ou uma corrente pedagógica.

De acordo com Allal (1986), nos sistemas de formação, as modalidades de avaliação adotadas têm sempre – em última instância – uma função regulatória, que visa garantir “a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro” (ALLAL, 1986, p. 176). A autora explica que existem, no contexto de uma formação, duas formas de regulação: a primeira objetiva assegurar que os alunos se adaptem às características do sistema de formação; a segunda visa à adaptação dos meios de ensino às características dos alunos (ALLAL, 1986).

No primeiro caso, o sistema recorrerá às funções prognóstica – realizada no início da formação, para admissão e orientação do candidato à formação – e somativa – realizada ao final de um período de formação, para atribuir ao candidato uma nota ou uma certificação. No segundo caso, recorre-se à função formativa da avaliação, que tem por objetivo favorecer as aprendizagens, durante o período de formação, de modo a diferenciar o ensino, adaptando-o aos diferentes alunos. Essa regulação do ensino, segundo Allal (1986, p. 177), deve “ocorrer muito antes de decidir qual a nota atribuir ou qual a orientação posterior”. Perrenoud (1999, p.104) também defende a regulação como aspecto fundamental da aprendizagem quando declara que “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

No que concerne aos ajustes feitos pelos próprios alunos, estudiosos da avaliação formativa (ALLAL, 2010; HADJI, 2011; PERRENOUD, 1999, entre outros) apostam na autorregulação como mecanismo para que um sujeito possa exercer um controle sobre suas tarefas e, principalmente, sobre suas aprendizagens. Partindo do princípio de que toda aprendizagem se constitui, minimamente, de autorregulação, ainda que esta seja inconsciente, é necessário traçar uma estratégia de ensino que favoreça o enriquecimento de condutas autorreguladoras (ALLAL, 1993, apud HADJI, 2011, p. 46), para que os aprendentes passem “do estado de processo natural e imediato [autovigilância,

autocontrole] àquele de processo intencional e ativo” (HADJI, 2011, p. 46), no qual o sujeito que aprende se torna capaz de exercer um controle sobre seus procedimentos e sua aprendizagem sem precisar de ajuda externa.

Assim, uma avaliação só pode ser formativa se tiver como estratégia principal ajudar o aprendiz a verbalizar o que ele faz para aprender, para realizar uma tarefa, para integrar novas informações ao que já conhece, para vencer dificuldades, ou seja, a se autorregular de forma cada vez mais consciente. É isso que faz com que a regulação, segundo Nunziati (1990, p. 59), seja considerada como “a atividade de avaliação por excelência”, por se tratar “de um processo de adaptação [...] de suas próprias maneiras de agir, de aprender, de ser”.

Considerar a regulação e a autorregulação como aspectos centrais da aprendizagem significa reconhecer que, na avaliação formativa, professor e aprendentes têm papel fundamental e diferenciado na construção das práticas avaliativas: os professores terão um papel preponderante na regulação do ensino com vistas na melhoria da aprendizagem, “enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à auto(r)regulação das suas aprendizagens” (FERNANDES, 2005, p. 4). Se o objetivo, na avaliação formativa, é fazer com que os alunos aprendam e, para isso, “o professor deverá [sobretudo] ter ideia do modo pelo qual um aluno consegue efetuar a sua aprendizagem” (HADJI, 2011, p. 5), já que ele não pode aprender pelo aluno, faz-se necessário que ambos participem do processo.

Paulo Freire (1978, p. 21) explica que a divisão de tarefas é o que confere à avaliação um caráter dialógico: “entendida assim, a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos”. Essa partilha de responsabilidades permite que professor e aluno estejam informados sobre as “eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar” (FERNANDES, 2005, p.7).

Entende-se, assim, que responsabilizar ambos os atores é respeitar a ética que é própria do agir avaliativo. Segundo Laveault (2013), é implicando professor e aluno nos ambientes educativos ricos em avaliação que as competências nessa área, tanto as do professor, quanto as dos alunos, poderão melhor se desenvolver. As atividades de avaliação mútua, segundo as quais os alunos avaliam seus pares, ou mesmo as de

coavaliação (ALLAL, 1993, 2004), que ocorrem quando o aluno confronta a sua autoavaliação com a avaliação feita pelo professor, são formas evidentes do dialogismo inerente à avaliação, que se torna mais justa quando se baseia em mais de um ponto de vista, e não somente, na visão unilateral do professor.

2.1.3 Avaliação como objeto de aprendizagem

Considerar a avaliação como uma prática comum a professor e alunos exige que se estabeleça um contrato didático menos diretivo, no qual a implicação do aprendente nos procedimentos avaliativos possa ser o próprio fundamento da atividade de aprendizagem (CUNHA, 2004). Com efeito, os benefícios de uma teoria que integra avaliação ao ensino e à aprendizagem só podem ser percebidos se, de um lado, houver disposição, por parte do professor, para investir nos procedimentos formativos e, de outro, se professor e alunos tiverem acesso ao saber-fazer próprio da avaliação como meio de controlar as aprendizagens. Para que se tornem procedimentos habituais, é imperativo que eles integrem as sequências didáticas de sala de aula.

Dessa forma, procedimentos formativos, como autoavaliação, avaliação mútua, autorregulação, entre outros comumente mencionados na teoria formativa, devem ser primeiramente compreendidos pelo professor e fazer parte da prática cotidiana dos alunos, condição essencial para a utilização plena da avaliação formativa, entendida como “inclusão da avaliação entre os objetivos de aprendizagem, ao fato de considerar o desenvolvimento de competências de avaliação como um meio para que os aprendentes possam participar ativamente da construção de suas competências linguageiras na língua/cultura estrangeira⁴” (CUNHA, 2004, p. 52).

A esse respeito, Earl (2003, apud LAVEAULT, 2013, p. 35) comenta que o aluno não é um simples colaborador do processo de avaliação. Ele é um ator crítico capaz de integrar avaliação e aprendizagem. Ele tem que aprender a avaliar, ao mesmo tempo em que aprende a ler, a escrever, a realizar operações matemáticas etc. Desse modo, para que ele possa aprender a avaliar, os processos como autoavaliação, avaliação mútua etc.

⁴ No original : [lorsque nous parlons « d'utilisation pleine », nous nous référons à] l'inclusion de l'évaluation parmi les objectifs d'apprentissage, au fait de considérer le développement de compétences évaluatrices comme un moyen pour les apprenants de participer activement à la construction de leurs compétences langagières dans la langue/cultures étrangères.

devem ser planejados como objetos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que exigem novas estratégias de ensino.

Assim, para que a avaliação faça parte das aprendizagens, ela tem que estar integrada aos objetos de ensino e aprendizagem, ou seja, ela deve constituir um fazer pedagógico próprio. Já em 1990, Nunziati (1990, p.49) afirmava que a avaliação é uma disciplina, uma ciência, um objeto de aprendizagem e, como tal, supõe um procedimento didático que envolve uma **reflexão** sobre o saber e saber-fazer avaliado, (objeto de aprendizagem), um **estudo** dos elementos que fazem parte da construção desse saber pelo aluno, e uma **análise** das representações iniciais do sujeito sobre a aquisição desses conhecimentos, bem como das representações do professor sobre a matéria em questão.

São justamente esses passos que precedem a ação propriamente de autoavaliar-se e autorregular-se e garantem que a avaliação se caracterize, ao mesmo tempo, como objeto de aprendizagem em si mesmo e como ferramenta indispensável ao trabalho desenvolvido pelas outras áreas de conhecimento. As práticas de avaliação mútua e autoavaliação das produções dos alunos, com base nos critérios de referência por eles elaborados, com a orientação da professora, testemunham o distanciamento que deve existir, na prática, entre o avaliado e sua produção, e constituem, assim, um exemplo de como a avaliação formativa pode se tornar objeto de aprendizagem.

2.2 Avaliação na escola

A pesquisa sobre avaliação no contexto escolar avançou consideravelmente. Muitos estudos indicam, no entanto, que há pouca interação entre as teorias sobre avaliação formativa e a realidade escolar. Se, de um lado, as avaliações em larga escala (ENEM, PROVA BRASIL...) parecem evoluir constantemente, de outro, na sala de aula, a cultura que prevalece é indutora de práticas “pouco integradas no ensino e na aprendizagem, com pouca ou nenhuma participação dos alunos, marcadamente certificativas” (FERNANDES, 2005, p.1). A implementação de práticas de cunho formativo, na escola, parece esbarrar em dois principais problemas: as exigências institucionais de forte apelo classificatório e a dificuldade de muitos professores, que não recebem formação adequada para isso, em operacionalizar conceitos como *avaliação criteriosa*, *autoavaliação*, *avaliação formativa* na aula de línguas estrangeiras (CUNHA, 2004). Uma terceira dificuldade apresenta-se quando nos voltamos para a realidade do

ensino de línguas estrangeiras: a carga horária reduzida a ela destinada certamente dificulta ainda mais o trabalho formativo que exige tempo e continuidade.

Para melhor entender a razão pela qual as concepções formativas e a realidade escolar ainda interagem de forma limitada, alguns aspectos importantes e observáveis da realidade da avaliação do ensino básico devem ser levados em conta antes de se chegar a uma proposta alternativa de avaliação. Reconhecendo que toda tentativa de descrever a avaliação escolar é generalizadora, uma vez que as práticas avaliativas variam conforme o contexto em que ela está inserida, serão apresentados a seguir aspectos frequentemente mencionados nos estudos que articulam a teoria sobre avaliação à sua prática.

2.2.1 Pedagogia do exame

Se as pesquisas em avaliação no contexto escolar evoluíram, nas últimas décadas, a prática educativa permanece ancorada ao passado. A cultura que prevalece ainda está fortemente orientada pela “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1995, p.17).

Na escola brasileira, a maior parte das atividades docentes e discentes ainda está voltada “para um treinamento de resolver provas” (LUCKESI, 1995, p.17), tendo em vista a importância acordada às avaliações de larga escala, como a Provinha Brasil, Prova Brasil e o Enem, realizadas ao final dos três níveis de ensino, Fundamental I, II e Médio, respectivamente. Em consequência, duas são as principais situações observadas:

a) a avaliação é um sinônimo de prova: em vez de caminhar junto ao ensino e à aprendizagem, a avaliação fica relegada ao final de um ciclo de estudos, tornando-se sinônimo de “prova”, que nada mais é do que um dos possíveis instrumentos avaliativos.

b) o objetivo principal é a promoção dos alunos: o interesse primordial dos alunos (e de seus responsáveis) é atingir boas médias, ou, para muitos, atingir a média suficiente para ser aprovado. Como aponta Luckesi, “não importa como elas [as notas] foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso do processo de aprendizagem” (LUCKESI, 1995, p.18).

Dedicar atenção especial aos resultados das provas escolares – em detrimento de todas as informações acerca das aprendizagens dos alunos observáveis durante o processo de sua formação –, além de restringir a avaliação à sua função somativa, incide negativamente sobre a motivação dos alunos. Luckesi denuncia o fato de que “os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem” (1995, p. 18).

Isso ocorre porque, segundo Holt (2006, p. 90), “a escola baseada em padrões foi programada para maximizar as notas obtidas nas provas” e não, para apreciar as aprendizagens, as competências desenvolvidas:

A pressão para passar de um nível almejado para outro o mais rápido possível, para assimilar e provar conhecimentos específicos, com a precisão de uma esteira transportadora, é um fato incontestável na vida escolar. Os pais são incentivados a se preocupar com o rendimento do filho, não com a sua realização pessoal (2006, p. 89).

Preocupar-se com o rendimento dos alunos é algo legítimo na escola. O problema reside em exigir, cada vez mais, que os alunos memorizem uma série de conteúdos, em sua maioria, sem aplicabilidade no dia a dia. A crença equivocada de que, quanto mais se transmite, mais se aprende, leva as autoridades de ensino a multiplicar a quantidade de saberes a serem transmitidos pela escola, sobrando pouco tempo para a reflexão, para o desenvolvimento da capacidade crítica.

Consequentemente, “ainda é muito comum ver a avaliação associada à medida da diferença entre aquilo que o professor ensina e o que o aluno aprende. Busca-se uma congruência entre o que se ensina e o que se aprende” (BORRALHO et al., 2015, p.16). Fica claro que o que se espera do aluno é que seus resultados expressem o que lhe foi ensinado, e não, os “processos de aprendizagens que explicitam as maneiras como os alunos têm aprendido” (BORRALHO et al., 2015, p.16). Confunde-se, assim, ensino e aprendizagem, como se os objetos de ensino fossem equivalentes aos objetos de aprendizagem. Essa confusão também implica uma redução da complexidade (as competências não são diretamente ensináveis) e uma ênfase naquilo que pode ser exposto de forma mais direta pelo professor, isto é, os saberes. Em vez de se avaliar objetivos que envolvem competências em língua, por exemplo, são priorizados os conhecimentos gramaticais, o que repercute no modo como se aprende e ensina.

Associar o ensino à comunicação de conteúdos exigidos nos exames escolares ou nas avaliações de larga escala contribuiu enormemente para que o fazer pedagógico se voltasse quase que estritamente à transmissão de saberes, que devem ser apreendidos pelos alunos em curto espaço de tempo e verificados mediante avaliações que se multiplicam ao longo do ano letivo. Embora, em muitos programas de ensino e referenciais teóricos, a autonomização do aluno, sua atuação como responsável por sua aprendizagem sejam temas recorrentes, na realidade escolar, o que se observa frequentemente são práticas baseadas em uma única metodologia, fechada e linear, que

vai do professor para o aluno, obrigado a absorver a enorme quantidade de assuntos que lhes são ensinados para alcançar médias, tal como afirma Demo (2011, p.134):

[o] instrucionismo trata a aprendizagem como fenômeno linear: de cima para baixo, de fora para dentro, em contexto autoritário da obediência weberiana. Daí surge o conceito completamente equivocado de “transmissão de conhecimento” e mesmo de “aquisição de conhecimento”, dentro da visão bancária, como dizia Paulo Freire.

Sabe-se, no entanto, que o ensino e a aprendizagem jamais podem dar-se de forma linear, uma vez que esse processo se constrói diariamente na interação entre professor, alunos e as situações de ensino-aprendizagem. Capra defende a ideia de sustentabilidade no ensino, segundo a qual o que importa é menos quantidade e mais qualidade:

Os sistemas vivos bem-sucedidos são altamente não lineares. Eles não maximizam as suas variáveis: eles as otimizam. Quando algo é bom, uma quantidade maior desse algo não será necessariamente melhor, uma vez que as coisas andam em círculos, não em linhas retas. A questão não é ser eficiente, mas ser sustentável. O que conta é a qualidade, não a quantidade (CAPRA, 2006, p. 47).

Situações como as acima descritas podem ser evitadas quando os programas escolares preveem o desenvolvimento de competências. Perrenoud relata que existe uma crença equivocada de que, ao desenvolver competências, deixa-se de lado os saberes quando, na realidade, as competências mobilizam saberes, cuja transferência para a prática não é automática, mas se adquire “por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam” (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Assim, a escola, em vez de investir no acúmulo de saberes, deveria investir em tarefas que facilitem a transferência desses saberes para as situações complexas do cotidiano, que devem ser trazidas, de alguma forma, para a sala de aula para que os alunos se sintam motivados a mobilizar conhecimentos declarativos e procedimentais para resolver tarefas. É essa proposta desenvolvida no QECRL, cuja abordagem é orientada para a ação e considera o aprendente como um ator social, que realiza tarefas em circunstâncias determinadas, num domínio de atuação específico.

Falamos de 'tarefas' na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a ação leva também em linha de

conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

Tratar o aprendente como ‘ator social’, capaz de cumprir tarefas mais ou menos complexas, que exigem a combinação de suas capacidades é, assim, priorizar muito mais do que o acúmulo de conhecimentos descontextualizados e valorizar a integração de diversos recursos. Desta forma, preparam-se os aprendentes não somente para resolver situações próprias à vida escolar (participar de debates, apresentar trabalhos, escrever redações, fazer entrevistas etc.), mas também, e principalmente, para lidar com os problemas da vida cotidiana.

A ideia da não linearidade das aprendizagens e da sustentabilidade pode, assim, imprimir novas marcas à avaliação, mais ligadas à valorização das aprendizagens e menos presas à ideia de transmissão e aquisição de conhecimentos estanques.

2.2.2 Práticas aleatórias de avaliação

A pedagogia do exame está estritamente ligada à atribuição de notas, prática constante e demarcadora da formação escolar, que permanece como um dos únicos meios de fornecer resultados. Isso porque a escola, enquanto sistema social, impõe comparações, ignorando a singularidade que caracteriza os momentos, os atores e suas interações de cada situação educativa (DAUVISIS, 1992, p. 6). A escola, independentemente das condições que oferece às aprendizagens, deve “garantir o que ela produz” (DAUVISIS, 1992, p. 6), prestar contas à sociedade e às instituições que a mantêm. E essa prestação se dá, na maioria das vezes, através da nota. Dauvisis (1992, p.6)⁵ explica o fenômeno:

[...] a nota é, frequentemente, para a escola, o único meio de comunicação com o exterior dos resultados de sua ação: ela é um resumo cômodo, supostamente compreensível para todos, que pode satisfazer os parceiros na medida em que mantém uma certa ordem social democrática, aparentemente amparada pelo mérito.

Assim, embora bastante antiga, a atribuição de notas não parece ser bem compreendida pelos professores e alunos, e é frequentemente atribuída de forma pouco

⁵ No original : « La note est bien souvent pour l'école le seul moyen de communication, vis-à-vis de l'extérieur, des résultats de son action : elle est un résumé commode, supposé compréhensible par tous, qui peut satisfaire les partenaires dans la mesure où il maintient un certain ordre social démocratique, apparemment fondé sur le mérite.

rigorosa. Como lembram Castincaud e Zakhartchouk (2014, p.9), “as pesquisas sobre a atribuição de notas, tão necessárias ao exercício de nossa profissão, permanecem desconhecidas”:

Seja qual for a disciplina, as pesquisas mostraram inúmeras vezes que a nota depende do corretor, mas também da posição, no pacote, da prova a ser corrigida e, mais surpreendente ainda, da origem social do aluno, do status escolar do aluno (repetente ou não), do seu gênero e, ainda, de outras variáveis (CASTINCAUD; ZAKHARTCHOUK: 2014, p.10)⁶.

A essas razões, soma-se outra problemática: enquanto as boas notas são motivadoras e favorecem a manutenção de uma boa estima de si no aprendente, as más notas provocam desmotivação, sentimentos de humilhação e de baixa estima (CASTINCAUD; ZAKHARTCHOUK: 2014, p. 10). Aliás, as boas notas nem sempre são indícios de um trabalho de boa qualidade. Dauvisis relata que resultados muito bons se tornam um sinal de alarme, podendo dever-se a fenômenos como, nível muito fácil das provas, indulgência por parte do avaliador, qualidade excepcional dos candidatos, qualidade essa que, segundo Dauvisis (1992, p. 7), deveria, por sua vez, ser verificada. A essa interpretação que se faz comumente das notas de um grupo de alunos, soma-se o fato de que raramente elas devem ser justificadas pelos avaliadores. É, no entanto, quando contestadas, que se faz evidente a ausência de critérios sólidos por trás da aparente precisão da notação proposta; afinal, cada avaliador determina o cálculo de médias a sua maneira, sem comunicar ao aluno ou convidá-lo a determinar, em nível de qualidade, aquilo que se deseja alcançar, nem como fazê-lo.

Se, de um lado, o sistema de notas parece amplamente contestável, de outro, a escola não parece interessada em abandoná-lo. As médias têm garantido, ao longo dos anos, um equilíbrio aparente por traduzirem mais facilmente os resultados apresentados. Equilíbrio aparente, se pensarmos na dificuldade de objetivar, de traduzir em valores numéricos algo tão complexo e multidimensional como são os saberes, as habilidades e competências desenvolvidas em sala de aula. Dauvisis (1992) lamenta que nota média que define o valor limite aceitável seja o único indicador pertinente do nível do aluno, fundamentado no que ela chama de “aluno-médio”, cuja realidade é a sua capacidade de

⁶ No original: « Quelle que soit la discipline, les recherches ont maintes fois montré que la note dépend du correcteur, mais aussi de la place de la copie dans le paquet à corriger, et plus étonnant encore, de l'origine sociale de l'élève, du statut scolaire de l'élève (redoublant ou pas), de son genre et d'autres variables encore ».

obter a média, independentemente da natureza dos exames e das condições nas quais essa média fora atribuída:

Por intermédio e pela magia do número, tudo se torna “normal” e as decisões decorrentes desse número são assim socialmente aceitáveis, já que, ao permitirem classificar e discriminar os indivíduos, elas contribuem para estabelecer o equilíbrio do sistema social e reforçar, sem necessidade de explicações complementares, os papéis e as funções dos diversos atores sociais: a seleção repousa sobre a reprodução e não conduz a nenhuma confusão que necessite uma reavaliação profunda do sistema (DAUVISIS, 1992, p. 6)⁷.

A necessidade de julgar com base em dados quantitativos deriva de uma preocupação antiga de que a avaliação deve ser praticada de forma objetiva, refutando a ideia de que o avaliador não pode agir de qualquer maneira, mas deve fundamentar seu discurso em aspectos objetivos da realidade avaliada (HADJI, 1992a). Essa preocupação legítima e compreensível causa, por outro lado, confusão, uma vez que opõe a objetividade à subjetividade, que deve desaparecer para que a primeira possa existir (HADJI, 1992a). Consequentemente, Chardenet (2013, p. 46) observa que “desde que as atividades humanas são mensuradas, a subjetividade sempre foi considerada como um fenômeno a ser corrigido, devendo a avaliação contribuir à produção de resultados ordenados em termos quantitativos, relativamente indexáveis⁸”.

O problema reside, assim, na dicotomia errônea entre objetivo e subjetivo, uma vez que, como afirma Gérard (2002, p. 1), “a subjetividade é inevitavelmente presente em todo processo avaliativo e, além disso, ela é necessária para que se possa realmente falar em processo de avaliação”⁹. É evidente que a avaliação deva ser realizada de maneira rigorosa e baseada na realidade, e não, na imparcialidade do avaliador (GÉRARD, 2002). A solução, então, não é excluir a subjetividade, mas sim, evitar que avaliação se efetue de forma arbitrária, sem um procedimento consciente e rigoroso, procedimento este que, infelizmente, se faz presente em inúmeras operações de avaliação (GÉRARD, 2002). Para combater essa dicotomia, Gérard apoia-se na ideia de Cardinet (1992) de concentrar a

⁷ No original : « Par le truchement et la magie du nombre, tout devient ‘normal’ et les décisions qui en découlent sont alors socialement acceptables car, en permettant de classer et de discriminer les individus, elles contribuent à fonder l’équilibre du système social et à renforcer, sans nécessité d’explications complémentaires, les rôles et fonctions des divers acteurs sociaux : la sélection repose sur la reproduction et ne conduit à aucun bouleversement nécessitant une remise en cause profonde du système ».

⁸ No original : Depuis que les activités humaines sont mesurées, la subjectivité a toujours été considérée comme un phénomène à corriger, l’évaluation devant contribuer à produire des informations ordonnées en termes quantitatifs, relativement indexables.

⁹ No original : [l’objectivité de l’évaluation est impossible] parce que la subjectivité est inévitablement présente dans tout processus d’évaluation, mais que de plus cette subjectivité est nécessaire pour que l’on puisse vraiment parler de processus d’évaluation.

avaliação das aprendizagens dos alunos com base em instrumentos que permitam essencialmente uma “interpretação clínica” – listas de critérios de indicadores, portfólios para o reconhecimento das aquisições – e privilegiar a avaliação formativa, uma vez que essa modalidade não exige que se atribua uma nota a um trabalho, mas que se dê sentido a um resultado observado, o que constitui de imediato uma operação subjetiva (1992 apud GÉRARD, 2002).

Completando o raciocínio de Cardinet, Gérard (2002) propõe ainda alguns passos para evitar a arbitrariedade da avaliação: a escolha da decisão a ser tomada na avaliação e do objetivo de avaliação; a escolha de critérios que fundamentarão a decisão e dos indicadores que permitirão confrontar a realidade a esses critérios e, enfim, a escolha de uma estratégia apropriada para a recolha de informações sobre esses indicadores, para que se possa dar sentido aos resultados recolhidos.

Essas pistas representam alternativas para que as práticas avaliativas dos professores possam ultrapassar o modelo de avaliação que se limita à atribuição de médias praticada, muitas vezes, de maneira aleatória e valorizar, além de resultados quantitativos, informações recolhidas durante o processo de aprendizagem, e que sirvam para informar os principais destinatários da avaliação formativa, a saber, o professor e os alunos.

2.2.3 Distância entre teoria e prática

As tentativas de implementar a avaliação formativa decorrem das orientações dos textos oficiais, fundamentados nos estudos sobre avaliação formativa, mas os resultados, de um modo geral, apontam para a incompreensão dos conceitos formativos ou para mudanças superficiais. Para Borrallho et al. (2015, p. 12), “os documentos são registros escritos e não obrigatoriamente práticas já consolidadas. Os documentos orientam, mas não garantem a ação”.

Como já mencionado, ainda que os programas escolares tenham sido orientados pelas teorias socioconstrutivistas e interativas e elaborados em uma lógica de competências, a aplicação desses aportes ainda não é garantida, tal como denuncia Chardenet (2013, p. 46): “é paradoxal que o construtivismo na educação tenha produzido tantos frutos na abordagem da aprendizagem e que sua consequência não tenha conduzido

a uma grande radicalização da avaliação¹⁰”. Como resultado, toda tentativa de avaliação alternativa à somativa fica em segundo plano.

De um modo geral, nossa observação permite afirmar que as mudanças presentes nos programas escolares resumem-se, quase que exclusivamente, à adoção da nomenclatura adequada aos referenciais teóricos. Adota-se “avaliação formativa” como objetivo, mas a prática permanece fortemente somativa. Cunha (2006, p. 64), a respeito da avaliação formativa no ensino-aprendizagem de línguas, comenta que “a análise da realidade revela um angustiante descompasso entre os generosos conceitos veiculados no discurso e as práticas efetivas no cotidiano de sala de aula”. Segundo a autora, o “conceito de avaliação formativa” a que se chegou – “uma avaliação que participaria plenamente do processo de ensino/aprendizagem” (CUNHA, 2006, p. 64) –, não pode ser aplicado às práticas escolares, entre outras razões, porque as mudanças no campo da avaliação não podem ocorrer “independentemente das concepções a respeito do ensino e da aprendizagem da língua” (CUNHA, 2006, p. 64):

Nem a avaliação somativa nem a formativa consistem apenas em um conjunto de procedimentos técnicos e instrumentos que possam ser simplesmente substituídos por outros mais adequados. O modo como se avalia em línguas está em consonância direta com as concepções de ensino, de aprendizagem e de língua predominantes, tanto em nível dos objetivos quanto em nível dos objetos de ensino e de aprendizagem privilegiados.

Há, então, que se mudar não somente os objetos de avaliação em relação aos objetos de ensino e de aprendizagem. No que concerne às línguas, se os objetos a serem ensinados concernem somente um saber sobre a língua – uso correto do código linguístico, memorização de categorias gramaticais etc. –, então, os objetos de avaliação reforçarão um ensino baseado na transmissão de conhecimentos estanques, a saber, as regras de funcionamento de uma língua, desconsiderando seus contextos de aplicação e a avaliação, conseqüentemente, deverá centrar-se no que os alunos apreenderam daquilo que lhes foi transmitido.

No entanto, uma concepção de língua segundo uma “perspectiva interacionista, em termos de desenvolvimento de competências languageiras envolvendo saberes e *savoir-faire* complexos¹¹” (CUNHA, 2006, p. 66) parece estar articulada a uma proposta de avaliação formativa de base sociointerativa, e os objetos de aprendizagem, bem mais

¹⁰ No original : Il est paradoxal que le constructivisme em éducation ait porté tant de fruits dans l’approche de l’apprentissage et que sa conséquence logique n’ait pas conduit à une plus grande radicalité en évaluation

¹¹ A noção de competência, abordada em 2.1.1, será aprofundada na seção seguinte deste trabalho.

do que envolverem conhecimentos acerca da língua, deverão constituir-se de ações na língua, que permitam que os aprendentes mobilizem saberes de diferentes ordens e, nesse caso, os objetos de avaliação incidirão sobre aquilo que os alunos mobilizam, em termos de competências.

Além disso, como apontam Mottier e Laveault (2008), as práticas de avaliação pouco evoluem porque faltam estudos empíricos sistemáticos que articulem a avaliação formativa às práticas quotidianas dos professores. Segundo os autores, os estudos francófonos caracterizam-se por desenvolvimentos essencialmente teóricos. Desse modo, apesar de todos os progressos observados, o campo da avaliação escolar inscreve-se “num contexto de reforma, de expectativas e de exigências cada vez mais numerosas” (MOTTIER-LOPEZ; LAVEAULT, 2008, p. 6). Mais do que descrever as formas “corretas” de aplicação da avaliação formativa, é preciso multiplicar os estudos empíricos sobre os fatores que determinam a sua eficácia em sala de aula (MOTTIER- LOPEZ; LAVEAULT, 2008).

2.3 Do formativo ao somativo na escola

Conforme se viu em 2.2, a avaliação somativa e formativa desencontram-se na sala de aula: a primeira aparece como predominante, a segunda como uma modalidade necessária e urgente, mas que não encontra seu lugar no sistema escolar ou, se aparece, é mal compreendida e praticada aleatoriamente.

Assim como nas escolas, observa-se que, na literatura sobre avaliação, muitos autores buscam definir as modalidades somativa e formativa de avaliação como sendo antagônicas e excludentes, deixando de lado a relação dialógica que existe entre essas duas funções. Perrenoud assinala que, como consequência, é costume entender que, enquanto a avaliação formativa segue uma lógica da regulação, visando a ajudar o aprendente a remeter-se aos objetivos de formação, a avaliação certificativa é julgamento final, que intervém ao final de ciclo de estudos, quando não se pode mais aprender (PERRENOUD, 2001, p. 26).

Isso é resultado do modelo certificativo ao qual estão presas as escolas e os principais atores do ensino-aprendizagem, para os quais mais vale uma nota, objetiva, atribuída a um teste, do que as apreciações de um professor que observou um aluno durante as aulas, mas que parece mais subjetivo. E, no entanto, Cifali (1994, apud LAVEAULT, 2013, p. 21) sugere que a avaliação é “modalidade particular da relação

humana: geradora de dúvidas, de incompreensões, de relações de poder, de violências, de seduções; ela provoca, interpela, desintegra qualquer neutralidade, leva a tensões psíquicas e angústias”¹².

Outros autores, ao contrário, veem o formativo e o somativo não como modalidades distintas, mas como funções diferentes da avaliação. Segundo De Ketele (2006, p.102 apud LAVEAULT, 2013, p. 38), “é preferível diferenciar as formas de avaliação de acordo com suas funções principais: preparar uma nova ação; melhorar uma ação em curso; certificar ao final de uma ação”¹³. Na verdade, como afirma Laveault (2013, p.38), “tanto os autores francófonos quanto os anglo-saxões ressaltam que a oposição entre avaliação somativa e formativa é infeliz e confunde as finalidades da avaliação com o procedimento empregado”.

Entendendo, assim, que as diferentes funções do ato de avaliar têm suas especificidades, ao mesmo tempo em que dialogam entre si para contribuir para as aprendizagens, o final desta seção dedica-se a discutir dois pontos de aproximação existentes entre essas diferentes funções e que favorecem as aprendizagens: ambas são praticadas pelos atores e constituem funções da mesma avaliação.

2.3.1 Atores da avaliação

No campo da avaliação escolar, as funções formativa, somativa e certificativa são, na maioria das vezes, praticadas pelos mesmos atores – professor e alunos. Exceto quando se trata de avaliação de larga escala, como Prova Brasil e Enem, quando o avaliador é externo, o mesmo professor que facilita e regula as aprendizagens em sala de aula também formula e aplica testes e provas e é responsável por comunicar os resultados obtidos para certificar as aprendizagens dos alunos. Perrenoud (2001, p. 2) explica que a contradição no pensamento pedagógico causada pela dicotomia habitual entre avaliação formativa e avaliação somativa/certificativa deve-se ao fato de que esta última sempre é abordada como um julgamento que intervém ao final de um ciclo de estudos, o que sugere haver sempre um professor-formador, que prepara os alunos para as certificações, e um

¹² No original : « [C’est dire que l’évaluation est comme la relation humaine dont elle est une modalité particulière] : porteuse de doutes, d’incompréhensions, de rapports de pouvoir, de violences, de séductions; elle provoque, interpelle, fait éclater toute neutralité, entraîne vers des tensions psychiques et des angoisses ».

¹³ No original : « [...] il est préférable de différencier les formes d’évaluation selon leurs fonctions principales: préparer une nouvelle action; améliorer une action en cours; certifier au terme d’une action ».

examinador, alheio à formação desses alunos, que os avalia. Isso, porém, não ocorre no meio escolar, onde o professor assume sempre essa dupla função.

Além disso, segundo Mottier-Lopez e Laveault (2008, p. 18), “nada impede *a priori* que uma avaliação certificativa seja suporte para a aprendizagem, seja no plano cognitivo ou motivacional, desde que se reconheça, evidentemente, sua primeira função de atestação das aprendizagens escolares¹⁴”. É importante, assim, que ela não se desenvolva num sentido único de avaliador para avaliado.

Para evitar que a avaliação seja praticada de forma unilateral, Sttigins (2007), reforça a importância do portfólio na relação avaliador-avaliado como uma ferramenta de autorreflexão – sobre os objetivos de aprendizagem, os caminhos percorridos e os seus progressos na direção desses objetivos –, bem como de comunicação: munidos de seu portfólio, Sttigins (2007) sugere que os alunos possam participar e conduzir as reuniões entre seu professor e seus pais, explicando-lhes os trabalhos realizados durante seu período de formação e as aprendizagens realizadas. Doyon e Juneau (1991 apud MOTTIER-LOPEZ e LAVEAULT, 2008), por sua vez, propõem que se faça uma autoavaliação em várias fases que conduza a uma seleção de objetivos pessoais e prioritários para cada aluno, bem como uma lista de objetivos coletivos para toda a classe. Em relação à prática de exames e testes, Robillard e Boisvert (1983 apud MOTTIER-LOPEZ e LAVEAULT, 2008), sugerem que um sistema de avaliação permitindo ao aluno decidir o momento em que ele deseja realizar sua prova ajudaria a desenvolver sua autonomia e diminuiria os efeitos negativos causados pela atribuição de notas aos testes e exames aplicados durante sua formação.

Estes são alguns exemplos de como se pode instaurar mais coerência entre as intervenções avaliativas e maior comprometimento entre seus atores, favorecendo, assim, as aprendizagens, sem deixar de lado a função social da avaliação de comunicar à escola e aos pais os resultados obtidos pelos alunos.

2.3.2 Funções da avaliação

Em segundo lugar, formativo e somativo podem favorecer as aprendizagens se forem função de uma mesma avaliação. Fernandes (2008, p. 358) relata que vários autores

¹⁴ No original : Rien n’empêche *a priori* une évaluation certificative de jouer le rôle de support à l’apprentissage, que ce soit sur le plan cognitif ou motivationnel, tout en reconnaissant évidemment a fonction première d’attestation des apprentissages réalisés.

têm utilizado as designações “avaliação *das* aprendizagens” e “avaliação *para* as aprendizagens” com o mesmo significado de avaliação somativa e formativa, respectivamente. Ele explica que, “no primeiro caso, os objetos de avaliação são resultados da aprendizagem dos alunos e, por isso mesmo, a avaliação somativa, ou avaliação das aprendizagens, ocorre após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares. No segundo caso, os objetos preferenciais são os processos de aprendizagem” (2008, p.358), que ocorrem durante o desenvolvimento das aulas. A definição proposta por Fernandes evidencia que, embora uma esteja voltada para as aprendizagens do dia a dia, enquanto a outra se dedica, de forma mais sintética, a avaliar o que os alunos são capazes de fazer num dado momento, ambas estão a serviço das aprendizagens, e podem permitir planejar os passos seguintes, seja para avançar, seja para retroagir.

Assim, formativo e somativo, embora sejam funções diferentes, complementam-se e deveriam estar em sintonia, apresentando coerência em termos de objetivos, critérios, concepção de objeto, de língua, de aprendizagem, da natureza das atividades. Perrenoud (2001, p. 30), que, por sinal, prefere falar em “observação formativa” em vez de “avaliação formativa”, observa que o formativo e o certificativo poderiam constituir “*duas fases do mesmo trabalho*, fundamentadas nos *mesmos dados*, mas utilizadas em posturas e para fins diferentes”¹⁵:

Quando sobra tempo, os dados são reinvestidos em estratégias de formação; trata-se da função *formativa*, que não inclui, muito pelo contrário, balanços periódicos das aquisições ; quando não resta mais tempo, quando nos aproximamos do fim de um ciclo de estudo ou módulo), é tempo de traçar um *balanço consolidado*; trata-se da função *certificativa* (PERRENOUD, 2001, p. 30 – Grifos do autor).

Do mesmo modo, Chardenet (1997, p. 251) explica que avaliação não se apresenta jamais como um fim em si mesma:

Ela [a avaliação] representa uma ação de conhecimento que se inscreve, primeiramente, em uma definição de objetivos, (avaliar algo preciso); e, em seguida, em uma retroação que visa a modificar práticas (avaliar

¹⁵ No original: « Observation formative et évaluation certificative pourraient alors devenir *deux phases du même travail*, fondées sur les *mêmes données*, mais utilisées dans des postures et à des fins différentes. lorsqu’il reste du temps, les données sont réinvesties dans des stratégies de formation ; c’est la fonction *formative*, qui n’exclut pas, bien au contraire, des bilans périodiques des acquis ; lorsqu’il ne reste plus de temps, qu’on s’approche de la fin d’une formation (cycle d’étude ou module), il est temps de dresser un *bilan consolidé* ; c’est la fonction *certificative* ».

para algo); mas igualmente, externamente ao domínio cognitivo, em uma hierarquização de indivíduos¹⁶.

Essa coerência é possível porque as funções somativa e formativa compartilham uma natureza “criterial” (FERNANDES, 2008, p. 358-359). A avaliação formativa, de um lado, é conhecida por ser baseada em critérios claramente definidos entre professor e aprendentes. No entanto, o somativo também se baseia – ou deveria basear-se – num conjunto de critérios, que definirão o êxito ou o fracasso nas tarefas propostas, que se traduzirão em médias. Esse conjunto de critérios, conforme o modelo avaliativo de Hadji (2011, 1992b), constrói-se muito antes do dia da prova. Ele corresponde ao que Hadji chama de “referente”, isto é, resultado da análise, por parte do aprendente e do professor. Por exemplo, no caso das competências de produção em língua, a construção desse referencial é o resultado dos “diversos modelos escritos e orais aos quais ele é confrontado para identificar os traços pertinentes” (CUNHA, 2004, p. 57). Assim, o referente construído em sala de aula será também o referente de um instrumento somativo.

Em aulas de língua estrangeira, Cunha (2004, p. 55) esclarece de que forma somativo e formativo intervêm em uma formação:

O formativo se situa em primeiro lugar no estabelecimento de procedimentos que permitirão que o aprendente construa o conjunto de descritores dos critérios de maneira a dar-lhe os meios de fazer ele mesmo essa análise, e não somente durante uma etapa final da avaliação, mas a todo momento na comunicação em língua estrangeira. O somativo intervém quando, uma vez construídos referente e referido, o avaliador confronta essas duas séries de dados e emite um julgamento sobre o nível de correspondência entre elas¹⁷.

Em um projeto pedagógico que vise à integração de aprendizagens e ao desenvolvimento de competências, os dados recolhidos durante a realização de atividades de avaliação formativa servem igualmente à avaliação somativa. Perrenoud (2001) explica que o ensino é uma ação parcialmente finalizada, cuja descrição exige que se considerem os seguintes questionamentos: como o professor verifica, ao final de um ciclo

¹⁶ No original: Elle [l'évaluation] représente une action de connaissance qui s'inscrit en amont dans une défiton d'objectifs, (« évaluer quelque chose de précis ») ; et en aval dans une rétroaction visant à modifier des pratiques (« évaluer pour quelque chose ») ; mais également, en extériorité au domaine cognitif, dans une hiérarchisation des individus.

¹⁷ No original: « Le formatif se situe en tout premier lieu dans la mise en place de procédures qui vont permettre à l'apprenant de construire référent et référé de manière à lui donner les moyens de faire lui-même cette analyse, et pas seulement lors d'un étape finale d'évaluation mais à tout moment dans la communication en langue étrangère. Le sommatif intervient lorsque, une fois construits référent et référé, l'évaluateur met en relation ces deux ensembles de données et émet un jugement sur leur degré de correspondance ».

de formação, se ele atingiu os objetivos pretendidos? de que meios o professor se serve, durante o período de formação, para saber se as aprendizagens progredem?

É essa coerência entre as funções formativa e somativa da avaliação que garante que, na escola, há espaço para as duas, sem que isso sobrecarregue professores e alunos, uma vez que o previsto é que uma ocorra em sequência da outra. A função formativa incide nos processos, a somativa, na verificação pontual do alcance de determinados objetivos de aprendizagem e do respeito a critérios pré-estabelecidos. Como afirma Allal (1986, p.177), a função formativa da avaliação, que permite que o ensino seja adaptado às características dos alunos, deve ter lugar “muito antes de decidir qual a nota atribuir ou qual a orientação posterior”. Dito dessa maneira, a avaliação formativa pode, mais facilmente, deixar de ser relegada a segundo plano, de representar algo utópico para integrar-se ao ensino e à aprendizagem, cumprindo sua função que é ajudar a aprender. A integração das duas, portanto, além de plausível e desejável, fornece respostas a todos os envolvidos no processo: o somativo é a resposta para a dimensão social e institucional. O formativo é resposta para o aluno e o professor, para a dimensão pedagógica.

3 APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA E AVALIAÇÃO FORMATIVA

Em uma abordagem de ensino inspirada nos postulados da avaliação formativa, não se trata de transmitir um saber, mas de construí-lo com os alunos, de partilhar conhecimentos e de elaborar ou ajudar a elaborar conceitos relativos às situações propostas (DAVAUD, 1993, p. 130). Trata-se de intervir no momento em que o aprendiz está engajado em um ciclo de estudos, período durante o qual não se pode ainda fazer um balanço das aquisições (ALLAL; BAIN; PERRENOUD, 1993).

A regulação das aprendizagens em curso, orquestrada pelo professor, ocorre enquanto há tempo para fazer os ajustes necessários, as tomadas de decisão e as ações que permitem melhorar as aprendizagens e preparar o nível final de domínio dos objetivos estabelecidos no início da sequência didática. Segundo Perrenoud, “a regulação das aprendizagens e a avaliação formativa participam estreitamente da ação pedagógica¹⁸” (1988 apud ALLAL; BAIN; PERRENOUD, 1993, p.10). Isso significa dizer que a avaliação formativa não é uma prática autônoma, à qual se recorre em um momento pontual do processo didático, mas sim, “parte integrante da concepção e da atividade psicopedagógicas ou didáticas [...]. Quando ela é verdadeiramente formativa, ela se integra à atividade pedagógica” (BAIN, 1988 apud ALLAL; BAIN; PERRENOUD, 1993)¹⁹. Isto é, são as práticas de ensino que condicionarão as práticas de cunho formativo. Isso mostra que, se a didática das disciplinas se ocupa das questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem em situação escolar, a avaliação formativa pertence à didática (BRONCKART; SCHNEUWLY, 1991 apud ALLAL; BAIN; PERRENOUD, 1993, p.13).

Como visto na seção anterior, diversos estudiosos demonstraram que a avaliação, quando realizada em condições favoráveis, sustenta a aprendizagem dos alunos, ajudando-os a progredir em direção aos objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos (LAVEAULT, 2013, p. 31). As pesquisas realizadas à luz das teorias sociocognitivista e socioconstrutivista mostraram o papel ativo que o aprendiz assume na construção do saber e do sentido, perspectiva esta que mudou a concepção do ensino

¹⁸ No original : « La régulation des apprentissages et l'évaluation formative qui y contribue participent donc étroitement de l'action pédagogique ».

¹⁹ No original : « [il devient aussi évident que] l'évaluation formative est une partie intégrante de la conception et de l'activité psychopédagogiques ou didactiques (...). Quand elle est véritablement formative, l'évaluation se fonde dans l'activité didactique ».

e da aprendizagem. A centração no aprendente e seus processos cognitivos e metacognitivos deslocou, assim, o centro de interesse da avaliação do produto, dos resultados, para esses processos do aprendente, bem como para as práticas que implicam os alunos e seus pares na aprendizagem e na avaliação (LAVEAULT, 2013, p.32).

No que concerne à avaliação das aprendizagens em meio escolar, pesquisas demonstram a distância que existe entre o que se aprende na escola e o cotidiano dos alunos. Os saberes transmitidos aos alunos, na maioria das vezes, não estão inscritos em competências, mas são aprendidos de maneira estanque. O ensino escolar, muito centrado nos saberes, acaba ignorando que esses conhecimentos estão inseridos em competências amplas, e associados a outros saberes, tais como saber-fazer, saber-agir, saber-ser etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 31-33.). Como afirma Perrenoud (1997, p.35), “toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática e que lhes confere sentido e continuidade”.

Tomando como base a literatura francófona sobre avaliação formativa e a didática do francês como língua estrangeira, propõe-se, nesta seção, uma reflexão sobre os pontos de convergência entre os dois temas, de modo a demonstrar que o ensino-aprendizagem de uma língua está estreitamente ligado às ações constitutivas da função formativa, sendo assim, impossível separá-las. Para este fim, propõe-se uma breve análise da perspectiva teórica que tem fundamentado o ensino-aprendizagem de língua francesa nos últimos anos, bem como de estratégias formativas que podem integrar as sequências didáticas da sala de aula para favorecer a aprendizagem da língua francesa e a avaliação.

3.1 Orientações para o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira

Atualmente, o ensino-aprendizagem de francês (planos de curso, manuais de ensino, certificações) fundamenta-se, principalmente, no que está descrito no Quadro (2001), maior referencial teórico para o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas estrangeiras. Sua perspectiva acional, desdobramento da abordagem comunicativa, as competências descritas, os níveis de proficiência e seus descritores motivaram mudanças importantes na forma como se aprendem as línguas, bem como na maneira de avaliar essas aprendizagens.

3.1.1 Perspectiva acional

O QECRL levou a didática das línguas a uma nova fase com o modelo do tipo acional, cujo princípio de base é situar a comunicação e a aprendizagem no campo da ação, modificando assim as representações tradicionais de ensino/aprendizagem de línguas e avaliação tanto no nível das práticas de ensino quanto no nível dos processos de aprendizagem (BOURGUIGNON, 2006). Quando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como sua avaliação, são pensados a partir de um ponto de vista acional, a responsabilização do aprendente e, conseqüentemente, a autoaprendizagem, tornam-se centrais. É esta a perspectiva adotada no Quadro. Assim os autores do Conselho da Europa definem a perspectiva acional:

A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

De acordo com o QECRL, os atos de fala que se realizam nas atividades linguísticas inscrevem-se no interior de ações, estas situadas em um contexto social, que lhes dá plena significação. Quanto às tarefas, conceito-chave da perspectiva acional, estas correspondem às ações realizadas pelos indivíduos, que mobilizam competências específicas, de maneira estratégica, para atingir os resultados esperados (CONSELHO DA EUROPA, 2006). É nesse sentido que um modelo orientado pela ação “leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.29).

Para Bourguignon (2006), o QECRL, introduziu a didática das línguas em uma nova era com a « perspectiva acional » e modificou as representações tradicionais de ensino/aprendizagem e avaliação de línguas-culturas tanto no nível das práticas de ensino quanto no nível dos processos de aprendizagem, ao associar aprendizagem e uso, comunicação e ação social (BOURGUIGNON, 2006). Como reflete a autora,

[...] pode-se dizer que os aprendentes sempre realizaram ações em sala de aula, seja a tradução ou exercícios de gramática, a explicação de texto ou um diálogo. Contudo, essas ações estavam sempre voltadas para a aprendizagem. Generalizava-se ao afirmar que uma « boa » aprendizagem em sala de aula permitiria em seguida o uso eficaz da língua. Aprendizagem e uso, aprendente e usuário, eram vistos, assim,

de maneira compartimentada e, portanto, simplificada (BOURGUIGNON, 2006, p. 61)²⁰.

Assim, quando comparamos a abordagem comunicativa e a perspectiva acional, compreendemos bem a evolução da segunda em relação à primeira: enquanto, na abordagem comunicativa, o objetivo social de referência é levar os aprendentes a comunicar em língua estrangeira, na perspectiva acional, o objetivo é formar um ator social. A comunicação encontra-se a serviço da ação, que lhe dá sentido. Isso significa dizer que o aprendente mobilizará muito mais do que sua competência comunicativa para realizar tarefas que lhe forem propostas em sala de aula. E essas tarefas serão realizadas juntamente com os outros atores – professor, mas principalmente, os outros aprendentes. Trata-se de passar da interação (falar com os outros) ao que Puren chama de co-ação, e Bourguignon, de comunica-ação («communic-action»), ou seja, agir com os outros (2002, apud BOURGUIGNON, 2006, p. 64).

Dessa forma, adotar uma perspectiva acional significa reunir objeto e sujeito, reflexão e ação, aprendente e o usuário, para que a finalidade da aprendizagem de uma língua seja a utilização autônoma da língua em situações mais ou menos complexas (BOURGUIGNON, 2006, p. 63).

Pensando na relação entre a perspectiva acional e a avaliação, Hadji já afirmava, nos anos oitenta, que tudo começa “pela ação e com a ação”, uma vez que, quando se trata de avaliar, é necessário decidir, determinar-se constantemente (1989, p. 35) em função dos objetivos pretendidos. Segundo o autor, isso exige, “de um lado, um conhecimento aprofundado da situação e os efeitos possíveis de sua decisão e, de outro, uma certa ideia do que é bom decidir na situação presente” (HADJI, 1992b, p. 35)²¹. Ou seja, na avaliação, agir de acordo com uma dada situação não é suficiente, é necessário que se conheça o percurso, que se possa prever a evolução das ações empreendidas pelos sujeitos que avaliam ou são avaliados em direção ao ideal pretendido para, em seguida, avaliar as consequências dessas ações e decidir os passos seguintes. Para o autor, avaliar

²⁰ No original : « On peut dire que les apprenants ont toujours réalisé des actions en classe, que ce soit de la traduction ou des exercices de grammaires, de l'explication de texte ou du jeu de rôle. Néanmoins ces « actions » étaient toujours à des fins d'apprentissage. On extrapolait sur le fait qu'un « bon » apprentissage de la langue en classe permettrait ensuite d'utiliser la langue efficacement. Apprentissage et usage, apprenant et usager étaient ainsi envisagés de manière cloisonnée et donc simplifiée ».

²¹ No original : « [...] cette nécessité de se déterminer, comme on voudra, exige, pour s'exercer, ou fait intervenir, pour être satisfaite, d'une part, une connaissance approfondie de la situation, et des effets possibles de sa décision, et, d'autre part, une certaine idée de ce qu'il est bon de décider dans la situation présente ».

é agir, a partir de uma representação do que é ideal, para modificar uma dada situação. Cada vez que uma necessidade de mudança se faz sentir, é necessário construir um projeto de ação que, segundo o autor, terá por função responder à pergunta *como obter o que deveria ser?* Esta pergunta servirá de grade de referência para a leitura e análise da realidade que se pretende mudar – o aluno (HADJI, 1992b), ou, mais exatamente, os modos de pensar, falar, agir e aprender do aluno, o que, em uma perspectiva acional, só é possível se o aprendente, ator social, for parte integrante desse projeto, autorregulando sua aprendizagem, ou seja, tomando consciência, a partir de uma grade de referência, daquilo que ele já domina, dos objetivos que já alcançou, e daquilo que precisa ser ajustado, para que ele atinja o ideal.

3.1.2 Abordagem por competências

A noção de competência percorreu um longo caminho, desde a clássica definição de competência linguística desenvolvida por Chomsky, nos anos setenta, passando por diversas transformações até adquirir um sentido mais amplo com as contribuições das teorias cognitivistas e socioconstrutivistas. Segundo observam Bronckart e Dolz (2002, p. 27), a lógica das competências, no campo do ensino e da aprendizagem, apresenta-se “como uma tentativa de redefinir e organizar [...] os objetos e os objetivos dos processos de formação e, ao mesmo tempo, as capacidades adquiridas ou exigidas dos aprendentes e de seus formadores”²².

Para Chomsky, a competência linguística é uma capacidade inata ao falante, que lhe permite compreender e produzir um número infinito de frases. Sua teoria linguística diz respeito a um “falante-ouvinte ideal”, em uma comunidade de falantes completamente homogênea, que conhece perfeitamente sua língua e não está afetada por condições gramaticalmente irrelevantes (BALTAR, 2005). As noções centrais da teoria de Chomsky – “falante-ouvinte ideal”, “comunidade de falantes homogênea” receberam muitas críticas por conceber a competência como um conhecimento gramatical interno ao indivíduo, cuja expressão independe de questões externas ao falante. Apesar das críticas que Chomsky recebeu, Allal (2004, p. 80) observa que ele “não considerou que sua

²² No original : [elle s’y présente] comme une tentative de redéfinir et d’organiser [...] les objets et objectifs des démarches de formation, en même temps que les capacités acquises ou requises des apprenants et de leurs formateurs.

concepção inatista e universal da competência linguística pudesse servir de modelo às diversas outras aprendizagens realizadas na escola e fora dela”. É fato, no entanto, que a noção de competência por ele defendida abriu caminho para inúmeras reformulações do termo, mais adaptadas aos fenômenos de linguagem dentro de uma comunidade linguística.

Dentre os estudiosos que criticaram a teoria de Chomsky destaca-se Dell Hymes, que amplia a noção de competência, conferindo-lhe uma dimensão sociocultural ao reconhecer que os falantes têm comandos diferentes sobre sua língua, dependendo da situação de comunicação em que estão inseridos. Como observa Baltar (2004, p. 2), ao cunhar o termo “competência comunicativa”, Hymes apresenta uma noção com “um sentido mais inclusivo, visto que engloba o conjunto inteiro de conhecimentos: linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, além das habilidades que os falantes devem desenvolver a fim de comunicar-se através da língua”.

Na esteira da proposição de Hymes, vários especialistas francófonos redefiniram a noção de competência comunicativa. É de se destacar, por exemplo, o modelo proposto por Moirand, em 1982, segundo o qual a competência de comunicação pressupõe a apropriação de quatro componentes: linguístico – que compreende os modelos fonéticos, lexicais e sintáticos; discursivo – referente aos tipos de discurso e sua organização em função das situações de comunicação; referencial – que diz respeito aos domínios de experiência e de objetos do mundo e suas relações; sociocultural – concernente ao conhecimento e à apropriação de regras sociais e normas de interação entre os indivíduos (BRONCKART, 2011). Proposta semelhante à de Moirand foi feita mais tarde pelo Conselho da Europa com a publicação do QECRL (2001), texto que declina a competência comunicativa em três componentes – linguístico, sociolinguístico e pragmático – ao mesmo tempo em que propõe a instauração de uma competência plurilíngue e pluricultural, como será visto mais adiante.

Nos anos 80, a emergência da noção de competência no domínio profissional e no campo do ensino ampliam essa noção. Enquanto, no campo profissional, a competência se enriquece do fato de que, no mundo do trabalho, os profissionais devem recorrer a sua criatividade para lidar com situações imprevisíveis e complexas, no campo da educação, em particular, nas pesquisas de origem francófona em avaliação, ficou evidente a necessidade por parte de pesquisadores de inscrever os conhecimentos dentro de competências mais vastas que lhes dão sentido, elaborando “outros conceitos para falar dos objetos de ensino e de avaliação” (ALLAL, 2004, p. 79). Essas reflexões contribuíram

para ampliar os domínios da aprendizagem e da avaliação: voltar-se para o desenvolvimento gradativo de competências motivou um interesse crescente por formas de avaliação que levassem em conta a continuidade da aprendizagem, em termos de aquisição de novos conhecimentos, novas capacidades para a ação, bem como novas atitudes/estratégias em relação à aprendizagem.

Os estudos de Perrenoud também contribuíram significativamente para a ampliação da noção de competência no sistema educativo. O autor critica a visão equivocada de que as competências “remetem a práticas do quotidiano, que mobilizam apenas saberes de senso comum” (PERRENOUD, 1999, p. 1) e que, portanto, ensiná-las na escola prejudicaria o tempo que deve ser dedicado à transmissão de saberes que lhe cabe. Ao contestar esse pensamento recorrente, Perrenoud (1999, p. 3) afirma que não se pode separar os saberes das competências, uma vez que toda competência mobiliza uma série de saberes, cuja transferência “não é automática, adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva”.

Roegiers (2000, apud SCALLON, 2004, p. 100) também defende o papel fundamental que tem uma abordagem por competências para o sistema educacional. Segundo o autor, uma abordagem dessa natureza permite superar três desafios principais: a multiplicação de saberes transmitidos; a necessidade de propor aos alunos aprendizagens significativas que conduzam a aplicações autênticas e a luta contra o insucesso da escola.

Analisando a relação entre a avaliação das aprendizagens e a abordagem por competências, Scallon (2004, p. 101) recomenda que a noção de situação ocupe um lugar de destaque na avaliação, uma vez que, para avaliar se um aluno progrediu ou não no desenvolvimento de uma determinada competência, é necessário basear-se em uma situação concreta. Segundo o autor, de todas as definições existentes, a definição de Roegiers parece-lhe a mais adequada por fazer referência a situações-problema (2000 apud SCALLON, 2004, p. 105): “A competência é a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar de maneira interiorizada um conjunto integrado de recursos para resolver uma família de situações-problemas”²³.

Bronckart (2011), ao examinar as diferentes definições de “competência(s)” no campo profissional e no campo da formação, observa que é essa a orientação que deve seguir uma abordagem por competências: a articulação entre as exigências do meio às

²³ No original : La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.

capacidades dos indivíduos, atualizadas na situação-problema. Segundo o autor, muitas definições em torno das competências revelam a ideia de que elas constituem um repertório de recursos, de conhecimentos, de saber-fazer, de esquemas etc., supostamente já mobilizados pelos indivíduos, sem aprendizagem, em face de situações concretas (BRONCKART, 2011). Essa definição situa a competência como algo preexistente à ação, razão pela qual as ideias de Bronckart alinham-se com uma orientação que situa a competência no processo de sua realização, constituindo, assim, um ato: “ela [a competência] é o processo por meio do qual os recursos, ao mesmo tempo em que são solicitados, são reorganizados em função das características e das exigências particulares de uma situação de ação²⁴” (BRONCKART, 2011, p. 33).

Assim, se a competência inclui saberes, ela inclui também uma capacidade de mobilizá-los e colocá-los em prática. Para Bronckart (2011), a competência enquanto processo pressupõe a capacidade de um indivíduo, face a uma nova ação, de retomar e explorar traços praxiológicos de recursos (saberes, saber-fazer, saber-ser etc.) construídos em condições anteriores. Buscando evitar as ambiguidades que podem provocar as diferentes definições de competência, para o autor, mais adequado seria então falar em capacidades. Estas, segundo o autor, se declinam em: capacidades de ação – conjunto de capacidades comunicativas, redefinidas como a construção de significações ligadas às ações humanas; capacidades discursivas – graças às quais os indivíduos acionam gêneros textuais e sua infraestrutura textual; capacidades linguístico-discursivas – mobilização de mecanismos linguísticos a um determinado gênero textual. (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, apud BRONCKART; DOLZ, 2002).

Nas redefinições da noção de competência propostas pelos autores acima referidos, um ponto parece crucial: o de que a competência não reside nos recursos ou saberes de um usuário de uma língua, e sim, na mobilização desses recursos durante as interações das quais esse usuário participa. No que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolver competências possibilita que o aluno tenha mais chances “de entender a complexidade que está em jogo a cada interação entre os usuários de uma língua, a cada evento discursivo, a cada atividade de linguagem da qual participa” (BALTAR, 2004, p. 12).

²⁴ No original : elle [la compétence] est le processus par lequel les ressources, en même temps qu’elles sont sollicitées, sont réorganisées en fonction des caractéristiques et des exigences particulières d’une situation d’action.

3.1.3 Abordagem por competências e avaliação formativa

A visão que se tem de avaliação mudou consideravelmente em virtude do interesse pelos objetos de aprendizagem complexos e pelo aprofundamento nos modelos cognitivos – melhor se compreende a aprendizagem, melhor ela é avaliada (LAVEAULT, 2013, p. 33). Segundo Laveault (2013, p. 31-32), entre os estudiosos francófonos,

os esforços cristalizaram-se em torno da avaliação de objetivos de aprendizagem formulados em termos de competências. Esses objetivos remetem à mobilização de conhecimentos e de recursos internos e externos do aluno na execução de tarefas complexas que se inscrevem em famílias de situações autênticas e altamente contextualizadas²⁵.

Com o Conselho da Europa e a publicação do QECRL (2001), a descrição minuciosa das competências, no âmbito de uma perspectiva acional, permite ter uma clara ideia de que competências podem ser desenvolvidas pelos aprendentes de LE, a cada nível ou fase de sua aprendizagem. A noção de competência é retomada e redefinida de maneira a integrar saberes, saber-fazer e saber-ser, ou seja, ela integra, ao mesmo tempo, conhecimentos, habilidades e disposições que permitem agir (QECRL, 2001). O QECRL elenca uma série de competências, que podem ser assim resumidas:

Quadro 1 – Competências do aprendente de língua estrangeira

| |
|--|
| Competências gerais individuais |
| Incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender). |
| Competência comunicativa em língua: |
| Compreende diferentes componentes: <i>linguística, sociolinguística e pragmática</i> . Cada um destes componentes é postulado de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. |
| Competência plurilíngue e competência pluricultural |
| Compreende as capacidades e seus conhecimentos, tanto gerais como linguísticos de modos diferentes; ela não consiste na soma de competências monolíngues, pois permite combinações e alternâncias de diferentes tipos. É possível mudar o código durante a mensagem, recorrer a formas bilíngues de discurso. Um repertório singular e rico deste tipo permite, deste modo, a escolha de estratégias para o cumprimento de tarefas, pela utilização, sempre que for apropriado, da variação interlinguística e da mudança de código linguístico. |

Fonte: construído com base no QECRL, 2001.

²⁵ No original : « Du côté francophone, les efforts se sont cristallisés autour de l'évaluation d'objectifs d'apprentissage formulés en termes de compétences. Ceux-ci font appel à la mobilisation des connaissances et des ressources internes et externes de l'élève dans l'exécution de tâches complexes s'inscrivant dans des familles de situations authentiques et hautement contextualisées ».

Observa-se que a competência comunicativa em língua e as competências gerais individuais constituem os recursos mobilizados durante a atividade linguageira, o que mostra que o desenvolvimento das competências, segundo a perspectiva acional, se realiza na prática social, no real. Somam-se a elas as competências plurilingues e pluriculturais, que envolvem o desenvolvimento de novos comportamentos, maior consciência pluricultural, maior conhecimento da própria língua-cultura, de si mesmo enquanto falante de uma língua e do outro, com quem se deseja comunicar. Essas competências devem ser estimuladas desde os primeiros anos da escolaridade, para que os alunos possam compreender a existência de línguas e culturas diferentes e, assim, aceitar mais abertamente as diferenças de novas línguas aprendidas na escola e, em contatos eventuais com estrangeiros no dia a dia ou durante viagens.

Além do proposto no Quadro, no contexto da aprendizagem e da avaliação escolar, entre os autores que tentaram definir o termo competência com todas as noções que ele abarca, merece atenção especial a definição proposta por Allal (2004, p 82), para quem a competência envolve diversos componentes, que podem ser assim resumidos:

Quadro 2 – Componentes de uma competência

| | |
|-------------------------|--|
| Cognitivos | conhecimentos declarativos (saberes), procedimentais (savoir-faire) e contextuais; |
| Metacognitivos | metaconhecimentos e regulações metacognitivas |
| Afetivos | atitudes, motivações |
| Sociais | interações, negociações |
| Sensório-motores | coordenação gestual |

Fonte: Allal (2004, p. 82).

Em suma, Allal (2004) define competência como “uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações” (ALLAL, 2004, p. 83) [...] e “baseada na apropriação de modos de interação e de ferramentas socioculturais (ALLAL, 2004, p. 82). A autora utiliza a palavra “rede” pelo fato de os recursos do conjunto acima mencionados estarem “ligados de maneira funcional em esquemas organizadores da atividade do sujeito”; e a expressão “capaz de ser mobilizada” porque a competência nem sempre se manifestará como previsto, a depender da circunstância. É importante ressaltar que, na visão de Allal, a competência não corresponde a algo finito, com eficácia garantida. Trata-se, em vez disso, de um “contínuo constituído por diversos níveis de complexidade e eficácia, e não de um nível de excelência alcançado ou não”

(ALLAL, 2004, p. 83), o que mostra que uma competência não pode ser desenvolvida em sua totalidade, mas está em constante enriquecimento. Assim, a definição de Allal de competência evidencia o caráter prático e social para o desenvolvimento de seus diversos componentes. Em outras palavras, os saberes e os saber-fazer são adquiridos através das diversas interações que ocorrem em um determinado contexto (como acontece no contexto de aprendizagem de uma língua).

Com base no que diz Allal, a função formativa da avaliação é claramente adequada a uma abordagem que privilegie o desenvolvimento de competências. Assim como o desenvolvimento de uma competência exige um processo de apropriação de diversos componentes, a avaliação formativa corresponde a um contínuo, um processo que permeia todo um ciclo de aprendizagem, envolvendo o aprendente em suas inter-relações na sala de aula, diferentemente da função somativa que é pontual e é, geralmente, uma heteroavaliação (ALLAL, 2004, p. 90).

Nesse processo, o caráter interativo e contextual constitui um importante ponto de convergência, uma vez que as competências que se pretende alcançar por um grupo de aprendentes, num dado contexto, desenvolvem-se por meio das práticas sociais que se realizam em vista da construção dessas competências, e a função da avaliação formativa é justamente valorizar essas práticas que constituem fontes de regulação.

A visão de Allal alinha-se à de Bourguignon, que argumenta situar-se a abordagem por competência num paradigma da competência, em oposição ao paradigma do conhecimento, no qual se situam a maioria das práticas escolares. Em um contexto tradicional de ensino-aprendizagem de línguas que segue a lógica do conhecimento, o foco é o código, o “objeto língua”, considerado exterior ao usuário, que deve apreender informações relativas ao uso da língua, notadamente regras gramaticais. Já em contextos de formação pautados na abordagem por competências, o enfoque está no sujeito e sua competência para usar a língua em situação (BOURGUIGNON, 2011). Não se trata unicamente de mobilizar conhecimentos linguísticos, mas principalmente, pragmáticos – adequação da língua ao contexto de utilização. Nesse sentido, a avaliação por competências não pode basear-se num programa de saberes dissociados de sua aplicação, mas sim, em um referencial concebido em termos de objetivos operacionais em língua – de onde a importância de se falar em ação e em ator social. Essa avaliação é eficiente na medida em que avalia o que o aprendente é capaz de fazer, e não somente, aquilo que ele sabe.

O quadro 3 expõe algumas das principais diferenças apontadas por Bourguignon, entre o paradigma do conhecimento e o paradigma da competência, descritas em palavras-chave:

Quadro 3 – Paradigma do conhecimento e paradigma da competência

| Conhecimento | Competência |
|-----------------------|--|
| Objeto: língua | Objeto: sujeito |
| Linguístico | Pragmático/ Linguístico ²⁶ |
| Código | Mensagem |
| Nível de conhecimento | Grau de operacionalização |
| Correção | Adequação, pertinência eficácia |
| Programa | Referencial |
| Produto | Processo |
| Quantitativo | Qualitativo (critérios, indicadores de performances) |

Fonte: elaborado com base em Bourguignon, 2011, p. 3.

No Quadro 3, pode-se perceber que, no paradigma da competência, a avaliação não diz respeito, exclusivamente, aos conhecimentos linguísticos e à correção formal, mas integra esses procedimentos à Pragmática, que envolve a “adequação entre a língua utilizada e o seu contexto de utilização” (BOURGUIGNON, 2011, p. 2).

Compreender as mudanças que se operam na passagem do paradigma do conhecimento para o paradigma da complexidade é essencial para que a competência não seja apenas um novo termo empregado nos programas escolares servindo de disfarce para práticas tradicionais de ensino-aprendizagem. Para que se possa falar em avaliação de competências, é necessário que a avaliação formativa e a abordagem por competências tenham no centro os processos de aprendizagem durante os quais as competências se desenvolvem e se atualizam a cada nova situação.

3.2 Estratégias de aprendizagem e avaliação para as aulas de francês

Considerando que a noção de competência integra diversos saberes, dentre eles, um saber-agir, Scallon (2000) recomenda que, para que se possa avaliar se uma competência está sendo ou não desenvolvida, é preciso tratá-la de maneira operacional. Compreende-se que, para o desenvolvimento de competências, é necessário apropriar-se,

²⁶ É importante frisar que a competência não exclui a correção linguística, que existe em função do aprimoramento da mensagem (BOURGUIGNON, 2011).

dentre outras coisas, de estratégias, de procedimentos que permitam aos alunos avaliar as aprendizagens em curso, *aprendendo de modo reflexivo* ao longo de todo o processo, desde seu começo: o que estou aprendendo a fazer? (reflexão sobre os objetivos), como se faz o que estou aprendendo a fazer? (reflexão sobre os recursos linguísticos disponíveis para alcançar os objetivos, que significa apropriação dos critérios e dos indicadores da avaliação), como se faz para estudar e desenvolver isso? (é um aprender a aprender).

Esses procedimentos formativos remetem ao conceito de metacognição, objeto de grande interesse da parte dos pedagogos e especialistas em didática, que apostam no processo metacognitivo para tornar o ensino mais operacional e eficaz (HADJI, 2011, p. 64). Allal (2001 apud HADJI, 2011, p. 64) define a metacognição como “um processo cognitivo caracterizado pela existência de um objeto específico (o funcionamento cognitivo) e por um nível elevado de intencionalidade de reflexão e de regulação ativa”. Para Vial (2012), trata-se da atividade do aprendente que faz uma reflexão sobre sua ação.

Para que se possa desenvolver, nas aulas de língua, a capacidade de reflexão e de regulação da aprendizagem, é necessário, segundo Fernandes, que se estabeleça um contrato didático entre professor e alunos:

qualquer processo de avaliação tem de ser transparente. **Os objetivos**, as aprendizagens a desenvolver e todos os **processos de avaliação** devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. **Os critérios de avaliação** devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos. Ou seja, qualquer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve ter em conta os **respectivos critérios** e os alunos devem ser capazes de perceber sem problemas a sua situação face às aprendizagens que têm que adquirir ou desenvolver (FERNANDES, 2005, p.11, Grifos nossos).

Conforme se pode ver, todo contrato de aprendizagem formativo pressupõe a existência obrigatória desses procedimentos (estabelecimento de objetivos, critérios, processos de avaliação etc.) que, devidamente articulados, permitam a alunos e professores ter consciência da qualidade pretendida, ao longo das sequências didáticas (os objetivos); dos critérios que orientam a percepção das situações de aprendizagem pelos alunos, bem como as apreciações a serem feitas acerca de suas produções.

Como mencionado em 1.1, demonstrou-se, na perspectiva “formadora” desenvolvida por Nunziati (1990) e seus colaboradores, que cabe ao aprendente, orientado pelo professor, participar de cada etapa de construção do que ela chama de “ferramentas de referência”, como critérios de realização e de sucesso, dispositivos de autoavaliação. São essas ferramentas que garantem que os aprendentes possam atingir

seus objetivos com e, nos casos contrários, adotar, junto ao professor, a melhor estratégia de remediação.

Essas operações, ou estratégias, estiveram no centro das preocupações de estudiosos, principalmente, nos anos 1990, que se interessavam pela maneira como os alunos aprendem (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990; CYR, 1998). Essa preocupação gerou uma série de tipologias de estratégias, que trazem ricas informações sobre o papel central do aluno na aprendizagem de uma segunda língua, bem como da importância dos fatores cognitivos, metacognitivos e afetivos nesse processo (CYR, 1998). Dentre as diversas categorizações das estratégias de aprendizagem existentes, destacam-se, neste trabalho, aquelas de cunho metacognitivo (CHAMOT; O'MALLEY, 1990; OXFORD, 1990; CYR, 1998), que envolvem regulação, planejamento, avaliação sem, no entanto, desconsiderar os contributos das estratégias de cunho socioafetivo, que evidenciam o caráter social da aprendizagem.

3.2.1 Estratégias metacognitivas e sociais

Interessar-se pelas estratégias de cunho metacognitivo significa priorizar a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, organizando e planejando atividades que possam ajudar a aprender, a autoavaliar-se e a autocorriger-se (CYR, 1998, p.42). O quadro a seguir apresenta uma síntese da classificação e descrição de estratégias metacognitivas proposta por Cyr (1998) e inspiradas, entre outros, nos trabalhos de O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), bem como de suas sugestões de implementação dessas estratégias, por parte do professor e do aluno. Como observam O'Malley e Chamot (1990), alunos que não desenvolvem estratégias de metacognição são, essencialmente, aprendentes sem metas e sem habilidade para rever seus progressos e para saber como orientar suas aprendizagens futuras.

As estratégias abaixo relacionadas, bem como os meios de sua implementação, são fundamentais para o professor que deseja integrar às suas sequências didáticas a avaliação formativa. Note-se, no quadro a seguir que, para que os aprendentes desenvolvam a metacognição, é necessário que assumam grande parte da responsabilidade, enquanto cabe ao professor gerir as tarefas que os conduzirão a um maior controle de suas aprendizagens.

Quadro 4: As estratégias metacognitivas

| | Descrição | Implementação | |
|-----------------------------|--|--|--|
| | | Por parte do professor | Por parte do aluno |
| Antecipação ou planejamento | Fixar objetivos a curto ou longo prazo; prever elementos linguísticos necessários à realização de uma tarefa de aprendizagem ou de um ato de comunicação. | Explicitando os objetivos de uma atividade ou de uma sequência; motivando o aluno a formular seus próprios objetivos de aprendizagem ou os níveis de competência que ele deseja atingir; solicitando ao aluno que preveja o conteúdo de uma interação, ou de um texto que será lido. | Formulando seus próprios objetivos de aprendizagem ou os níveis de competência que ele deseja atingir. |
| Atenção | Prestar atenção a todo <i>input</i> linguageiro suscetível de contribuir à aprendizagem; manter sua atenção durante a execução de uma tarefa. | Propondo atividades que levem o aprendente a prestar atenção à tarefa de maneira global, ignorando tudo que possa distraí-lo, e de maneira seletiva, concentrando-se em aspectos específicos da tarefa. | Prestando atenção à tarefa de maneira global, bem como aos aspectos específicos desta tarefa, e evitando eventuais distrações. Wal pediu pra acrescentar. |
| Autogestão | Compreender e reunir as condições que facilitam a aprendizagem de uma L2 – essa estratégia supõe que o aluno saiba que pode aprender sozinho, e que tenha crenças e atitudes apropriadas diante de suas capacidades, seu papel e suas responsabilidades. | | Organizando-se para estudar, revisar; expondo-se à língua, assistindo a programas que o interessam, por exemplo. |
| Autoregulação | Verificar e corrigir seu desempenho durante a realização de uma tarefa de aprendizagem ou de um ato de comunicação. | | Verificando sua compreensão do oral ou do escrito, sua produção, seu plano, seu estilo de aprendizagem ou mesmo suas estratégias; autocorrigindo suas produções. |
| Identificação do problema | Identificar o ponto central de uma tarefa linguageira ou um aspecto dessa tarefa que necessite de solução. | | Identificando intuitivamente o objetivo de uma tarefa [aprendentes mais experientes]; solicitando explicações ao professor sobre a tarefa a ser realizada [aprendentes menos experientes]. |
| Autoavaliação | Avaliar suas habilidades em contemplar uma tarefa linguageira ou um ato de comunicação; avaliar o resultado de sua performance linguageira ou de suas aprendizagens. | Habilitando os alunos menos experientes a autoavaliar o que são capazes de fazer na L2. | Avaliando suas habilidades gerais – sua compreensão, sua produção, seus níveis de competência na oral ou na escrita. |

Fonte: elaborado com base em Cyr, 1998, p. 43-44²⁷.

²⁷ O quadro 4 foi construído com base na classificação de Cyr (1998). Tradução e síntese são de responsabilidade nossa.

É o desenvolvimento dessas operações essenciais que faz com o que o aprendiz possa, gradativamente, desenvolver maior autonomia em relação a sua aprendizagem, planejando ações, construindo critérios de referência que ajudem a apreciar as aquisições, bem como as dificuldades, e encontrar meios de superá-las.

Além das estratégias de metacognição, merecem especial atenção, no âmbito deste trabalho, as estratégias de cooperação, ou estratégias sociais, classificadas como categoria em si por Oxford (1990) e inseridas por O'Malley e Chamot (1990) no grupo de estratégias socioafetivas. O interesse dos processos por elas pressupostos é revelarem o caráter social presente na autorregulação. Para Cyr, utilizar estratégias de cooperação significa: “interagir com seus pares com o objetivo de realizar uma tarefa ou de resolver um problema de aprendizagem; solicitar de um locutor competente apreciações a respeito de sua performance ou de sua aprendizagem” (CYR, 1998, p. 56)²⁸.

Uma vez que a autorregulação não configura um processo estritamente individual, mas sim, resulta da interação com seus pares, em grupo, com o professor, e mesmo com o material didático, não é possível dissociar algumas estratégias metacognitivas, tais como a autorregulação e a autoavaliação, de seu caráter interativo. Em outras palavras, a regulação enquanto estratégia de aprendizagem é fruto de processos sociais. Como mostra Allal (2010, p. 349), “a autorregulação desenvolve-se na interação com múltiplas fontes de regulação no ambiente de aprendizagem e, ao mesmo tempo, contribui para a implementação e exploração dessas fontes nas atividades de aprendizagem realizadas em sala²⁹”. Faz-se necessário, assim, discutir os conceitos de regulação e autorregulação, introduzidos em 2.1.2, que constituem um dos princípios de base de uma avaliação formativa.

Fundamentada na ideia central de que “a avaliação só será formativa se ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar” (HADJI, 2011, p. 28), a avaliação formativa contribui diretamente para a regulação contínua das aprendizagens. Entendida dessa forma, a regulação constitui uma função da avaliação formativa. Como indicado em 2.1.1, em um modelo de aprendizagem e avaliação neobehaviorista, a regulação das aprendizagens era papel exclusivo do professor que, com base nos resultados dos alunos,

²⁸ No original: « [...] interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage : solliciter de part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage ».

²⁹ No original: “[...] this means that self-regulation develops in interaction with multiple sources of regulation in the learning environment and, at the same time, contributes to the deployment and exploitation of these sources in the learning activities undertaken in class”.

identifica problemas e prevê atividades de remediação. Graças aos avanços nas teorias da psicologia, a regulação das aprendizagens, tarefa tradicionalmente relegada ao professor, passou a remeter, principalmente, à autorregulação, definida como “uma capacidade, ou, melhor ainda, um poder que se enriquece proporcionalmente, ao controle que o sujeito [o aprendiz] assume sobre os seus mecanismos primordiais de controle cognitivo”. Já a “regulação” constitui a intenção, por parte do professor, de “intervir em tempo real e ao longo do processo [...] nas aprendizagens dos alunos” (HADJI, 2011, p. 29). Por essa razão, a avaliação formativa “tem como função principal ou exclusiva a regulação das aprendizagens” (HADJI, 2011, p. 29) e visa adaptar o sistema de formação às necessidades dos alunos (ALLAL, 1986).

Para favorecer o desenvolvimento, nos alunos, de suas capacidades autorregulatórias, Allal (2007) distingue, no processo de ensino, três tipos de regulação – postergadas (retroativas e proativas) e imediatas (interativas) –, que se realizam em momentos distintos, que podem ser assim sintetizados:

- **regulações retroativas**, realizadas a posteriori, com o objetivo de ajudar o aprendiz a vencer dificuldades fazendo ajustes necessários após a conclusão de uma atividade ou sequência de atividade;
- **regulações proativas**, realizadas para reorientar ações, desenvolver novas instruções visando a progressão dos alunos;
- **regulações interativas**, que ocorrem ao longo do processo de aprendizagem e surgem nas interações realizadas entre aluno(s) e professor, entre alunos e entre aluno(s) e o material didático.

Observando a distinção proposta por Allal, concluímos que os processos regulatórios dos alunos, longe de serem atividades isoladas, surgem graças às inúmeras interações das quais os aprendizes participam. É importante ressaltar que, durante a realização das atividades escolares, as aprendizagens são gerenciadas por regulações “automatizadas”, que se desenvolvem sem a tomada de consciência do aluno (ALLAL, 2007; HADJI, 2011). Cabe ao professor, assim, elaborar uma estratégia de intervenção para que a autorregulação “passe do estado de processo natural e imediato àquele de processo intencional e ativo” (HADJI, 2011, p. 46).

3.2.2 Estratégias formativas para os processos de auto(r)regulação da aprendizagem

Como mencionado na seção anterior, a regulação por parte dos alunos de suas aprendizagens ocorre de forma natural, sem que eles tenham plena consciência desse processo. Assim, é necessário que a regulação enquanto atividade refletida se torne objeto de ensino. Tal como assinala Nunziati (1990), a passagem de um *savoir-faire* intuitivo para um *savoir-faire* consciente deve ser objetivo de todo professor que implementa a avaliação formativa.

Dessa forma, selecionar e esquematizar estratégias formativas é tarefa do professor. É ele quem constrói, apoiado em concepções teóricas sobre a aprendizagem, uma estratégia de avaliação que possa ser implementada em suas turmas (ALLAL, 1986, p. 188):

Essa implementação é orientada pelas contribuições teóricas fornecidas pela investigação psicopedagógica sobre a aprendizagem (e por outros ramos das ciências sociais), mas também deve ter em conta considerações ligadas ao contexto pedagógico e institucional em que a estratégia está sendo aplicada.

Entende-se, assim, que construir uma estratégia de avaliação formativa requer a elaboração de um plano de ação, ancorado, ao mesmo tempo, num quadro teórico e no contexto de aplicação. Allal (1986) distingue três etapas que caracterizam a avaliação formativa em termos de uma ação pedagógica:

- recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
- interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
- adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

(ALLAL, 1986, p. 178)

Allal (1986, p. 178) explica que a finalidade pedagógica dessas etapas é a “individualização dos modos de ação e de interação pedagógicas a fim de assegurar que um máximo de alunos possa atingir os objetivos essenciais do programa de formação”. Quando fala em individualização, a autora refere-se à adaptação das atividades pedagógicas aos indivíduos em formação, e não a uma pedagogia assentada no trabalho individual. Para a aplicação dessas etapas, Allal propõe que uma estratégia³⁰ formativa

³⁰ Nesse caso, Allal emprega o termo « estratégia » no sentido de plano de ação. Mais adiante, o termo “estratégias formativas” será empregado, neste trabalho, como formas de implicação do aprendente na avaliação.

deve permitir precisar: que aspectos da aprendizagem observar e que processos empregar na recolha de informações; que princípios orientarão a interpretação dos dados recolhidos e a definição de um diagnóstico; que caminhos seguir na adaptação das atividades pedagógicas³¹.

Na perspectiva formadora, Nunziati (1990), com base nos trabalhos de Galpérine e Talyzina (1981), Amigues (1982), distingue cinco fases de uma ação complexa, que integram uma estratégia de avaliação formativa:

- 1- **antecipação do objetivo** – representação do objetivo (produto final) e das propriedades dos objetos – saber e saber-fazer – sobre os quais se pretende trabalhar para atingir esse objetivo, geralmente descrito com um verbo de ação. Significa representar-se corretamente a performance desejada. Essa representação tem papel essencial no sucesso, pois é ela que guia as fases de antecipação e planeamento.
- 2- **antecipação da conduta** – antecipação da conduta a ser seguida, das etapas intermediárias, dos resultados das operações projetadas, das regulações possíveis. Trata-se de uma previsão que permite efetuar as operações escolhidas em combinação umas com as outras.
- 3- **planejamento de estratégias** – elaboração de uma maquete de planeamento da ação, na qual se combinam três elementos: o objetivo fixado, as operações ou ações que lhe são próprias e as condições internas de realização (de uma tarefa pontual).
- 4- **execução** – execução do trabalho projetado.
- 5- **controle das operações de orientação e de execução** – avaliação do resultado das operações de orientação e de conduta, ela se apresenta como um elemento constitutivo da ação. É a observação das quatro fases da ação: comparam-se o que foi projeto, o que foi feito e aquilo que se obteve com o objetivo visado.

Note-se que a fase de avaliação, embora apresentada na obra de Nunziati como a quinta fase de uma ação complexa, não representa um elemento isolado ou posterior às outras fases, mas sim, como um elemento constitutivo da ação (NUNZIATI, 1990), tal como ilustra o quadro a seguir:

³¹ É importante ressaltar que, à época da publicação (1986), os estudos sobre a avaliação formativa realizados por Allal ainda não focavam tão fortemente, como fará mais adiante, no desenvolvimento das capacidades avaliativas do próprio aprendente, insistindo, naquele momento, mais na atividade do professor. Porém, está claro atualmente que essas três etapas só serão formativas se envolverem os aprendentes e se forem assumidas conjuntamente com eles.

Quadro 5: Fases de uma ação complexa

| Avaliação: controle das operações de orientação e de execução | Fases | Descrição |
|---|-----------------------------|---|
| | Antecipação do objetivo | Representação do objetivo, descrito com um verbo de ação. |
| | Antecipação da conduta | Previsão das operações escolhidas e sua articulação. |
| | Planejamento de estratégias | Articulação do objetivo, das operações e de suas condições de realização. |
| | Execução | Realização das ações planejadas. |

Fonte: construído com base em Nunziati (1990, p. 50-51).

A disposição dos elementos acima mostra a avaliação como a observação e o controle de todas as ações pedagógicas, a fim de comparar aquilo o que se projetou, o que se fez e os resultados obtidos. “É um pouco como se assistíssemos constantemente o nosso agir, a partir de um sistema de normas que permitiria aceitar, modificar ou recusar cada momento da ação em curso” (NUNZIATI, 1990, p. 51)³².

Segundo a perspectiva formadora de Nunziati (1990), é essa visão da observação constante da ação que permite o desenvolvimento, pelos aprendentes, da autoavaliação: a apropriação de critérios e a autogestão dos erros em função de um referencial pré-estabelecido e dos objetivos visados. Dessa perspectiva, depreendem-se dois objetivos pedagógicos prioritários para a avaliação dita “formadora”: “a apropriação, pelos alunos, das ferramentas de avaliação dos professores; e o controle, pelo aprendente, das operações de antecipação e planejamento³³” (NUNZIATI, 1990, p. 51).

Tomando por base as fases de uma ação complexa propostas dentro de uma perspectiva formadora de avaliação, podem-se depreender diversas estratégias³⁴ de base formativa. Destacam-se, dentre elas, a fixação e revisitação dos objetivos pedagógicos; a construção de critérios de avaliação; a autoavaliação em suas três modalidades – avaliação mútua, coavaliação e autoavaliação (ALLAL, 2004).

³² No original : C’est un peu comme si l’on se regardait constamment agir, à partir d’un système de normes qui ferait accepter, modifier ou refuser chaque moment de l’action en cours.

³³ No original: l’appropriation par les élèves des outils d’évaluation des enseignants ; et la maîtrise par l’apprenant des opérations d’anticipation et de planification.

³⁴ Algumas das estratégias aqui selecionadas podem, dependendo do ângulo de observação, ser consideradas por estudiosos como habilidades, ou competências, como é o caso da autoavaliação. No âmbito deste trabalho, decidiu-se, por questões de ordem prática, denominar de “estratégias” as formas de implicação do aprendente na avaliação, entendendo que, para o desenvolvimento de uma competência avaliativa, esse aprendente precisará apropriar-se, entre coisas, de estratégias.

a) Estabelecer e revisar objetivos

“Na didática das línguas, o objetivo é o resultado ideal do ensino e da aprendizagem³⁵” (CUQ, 2003, p. 182). Os objetivos correspondem àquilo que se procura alcançar, ao resultado que se propõe obter por meios para sua realização, tais como estratégias, tipos de métodos, conteúdos de ensino, progressões, atividades pedagógicas, entre outros (CUQ, 2003).

Além disso, segundo Nunziati, os objetivos “são realizáveis em maior ou menor prazo, dependendo da complexidade e do número de saberes e de saber-fazer que eles mobilizam” (1990, p. 57)³⁶. E, para alcançá-los, segundo a autora, é necessário defini-los claramente e “refletir sobre os modos de tratamento dos conhecimentos, extrair as aprendizagens que esse processo supõe e criar condições para que se realizem” (1990, p. 57)³⁷. A autora define os objetivos em termos de operações globais que, como mostra o Quadro 6, supõem as operações a seguir descritas.

Quadro 6: Objetivos definidos em termos de operações globais

| Tipos de objetivos | Operações envolvidas |
|------------------------------------|--|
| Aquisição de conhecimentos | - Ter acesso aos conhecimentos. - Compreender. - Aplicar. -Estabilizar os saberes. |
| Domínio das operações de análise | - Discriminar. - Recolher informações. - Realizar a triagem dessas informações. - Classificar, estabelecer conexões internas. |
| Domínio das operações de síntese | - Construir hipóteses. - Argumentar, demonstrar. - Relacionar. - Comparar corpus de diferentes domínios. - Extrapolar, estabelecer leis. |
| Domínio das operações de avaliação | - Escolher ou definir critérios. - Associar objetivos, critérios, condições de realização. - Mensurar e quantificar as distâncias entre o estado atual e aquilo que se deseja alcançar. - Antecipar, orientar a ação. - Modificar as estratégias de produção ou de aprendizagem = regular. |

Fonte: construído com base em Nunziati (1990, p. 58)

³⁵ No original: En didactique des langues, l’objectif est le résultat idéal de l’enseignement et de l’apprentissage.

³⁶ No original: « Ils sont réalisables à plus ou moins long terme selon la complexité et le nombre de savoirs et de savoirs-faire qu’ils mobilisent ».

³⁷ No original: « [...] réfléchir sur les modes de traitement des connaissances, dégager les apprentissages que cela suppose et créer les conditions pour qu’ils aient lieu ».

Entre os objetivos acima expostos, interessam aqui as operações de avaliação, que demonstram que a fase de estabelecimento conjunto dos objetivos orienta todo o processo de aprendizagem e avaliação. Não se trata apenas do ponto de partida, ao qual se remete na conclusão de um ciclo de estudos, mas de uma operação que permeia as aprendizagens diárias. Nem se trata de uma responsabilidade do professor, ao planejar seu trabalho e elaborar um plano de aula, por exemplo. Envolve prioritariamente os aprendentes, para que desenvolvam uma percepção correta daquilo que está em jogo. Como mostram os PCNEM, “Uma nova posição em relação à avaliação implica refletir sobre os objetivos que se pretende atingir com cada etapa e com todo o percurso da aprendizagem – o que necessariamente envolverá acompanhar o processo de ensino e provavelmente realizar ajustes ou mudanças ao longo dele” (BRASIL, 2002, p.121).

Allal esclarece que, ao contrário de grande parte dos trabalhos sobre avaliação formativa neobehaviorista, que verificam a obtenção ou não dos objetivos de aprendizagem somente com base nos resultados de um controle escrito (ALLAL, 1986, p.189), uma avaliação verdadeiramente formativa integra a totalidade de um período de formação. Conclui-se, assim, que a verificação dos objetivos fixados pode e deve acontecer durante a formação. Os encontros que se sucedem à primeira aula, durante a qual são explicitados os objetivos de aprendizagem, deverão retomá-los e descrevê-los quase que constantemente, de modo que os aprendentes e o professor possam verificar o alcance das metas. Segundo Fernandes, “o passo seguinte é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual *distância* entre o que se conseguiu obter e o que se pretende obter” (2005, p.6 - grifos da autora).

Isso mostra que a apropriação dos objetivos requer tempo para sua descrição, revisão e reflexão, etapas que antecedem a verificação pontual, de função somativa. Nesse caso, a regulação, comumente relegada como atividade posterior ao resultado de um teste, pode ocorrer durante o período de formação, garantindo que alunos se autorregulem para diminuir a eventual distância a que se refere Fernandes entre o estado atual e o que se pretende alcançar. Compreende-se, assim, que a repetição dessa operação assegurará que os aprendentes tomem consciência das tarefas que são desenvolvidas e das ações que eles devem implementar para atingir suas metas.

b) Elaborar critérios de avaliação

Como mostram os trabalhos sobre avaliação formativa, o ato de avaliar não é aleatório nem subjetivo, mas supõe a relação entre o objeto em si, que se deseja apreciar, e um ponto de referência, que orienta os julgamentos. Para Nunziati, critérios são “as normas, geralmente implícitas, às quais nos referimos para dizer que um aluno compreendeu a lição, soube fazer um dever ou organizar seu trabalho, estabelecer relações interpessoais positivas etc.” (NUNZIATI, 1990, p. 55)³⁸. Cada professor, segundo ela, conhece implicitamente os critérios nos quais se baseia para apreciar as produções dos alunos. A dificuldade reside, no entanto, em explicitá-los (NUNZIATI, 1990, p. 55). Conhecer implicitamente critérios de avaliação não garante aplicação justa a todos os alunos, muito menos que se saiba defini-los claramente de modo a facilitar sua apropriação pelos aprendentes, bem como sua aplicação às tarefas propostas.

Em suma, as decisões tomadas no contexto da avaliação implicam, ao mesmo tempo, “que se conheça bem a situação e que se saiba o que é bom fazer” (HADJI, 1992, p. 35). Ao explicitar critérios, explicita-se, na verdade, um modelo didático de referência (NUNZIATI, 1990, p.49).

Para formular sua hipótese de trabalho, Hadji (1992b) parte da noção de “valor”, bastante polissêmica, que constitui o ato de avaliar. Para ele, o ato de apreciar o valor de um trabalho é ambíguo, pois “valor” mistura “o quantitativo (medida) e o qualitativo (norma ideal); o real (universo dos objetos) e o ideal; a ética (aquilo que é digno de estima) e o mundo do desejo” (1992b, p. 23)³⁹. Por outro lado, a ambiguidade evidente que pode causar o julgamento de um valor, por entremear significações e domínios diferentes, revela também aquilo que seria o cerne da operação de avaliar:

Avaliar, desse ponto de vista, remete à tentativa de estabelecer ligações, pontes entre diferentes níveis de realidade, marcando e enfatizando, através dessa mesma operação, a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o julgamento de valor, e daquilo sobre o que se exerce esse julgamento, ainda que se trate da mesma pessoa, como na autoavaliação (HADJI, 1992b, p. 23)⁴⁰.

³⁸ No original: « [...] ce sont les normes, souvent implicites, auxquelles nous nous référons pour dire qu'un élève a compris sa leçon, su faire un devoir ou organiser son travail, entretenir avec les autres des relations interpersonnelles positives, etc. ».

³⁹ No original: « La notion [de valeur] mêle le quantitatif (mesure) et le qualitatif (norme idéale) ; le réel (l'univers des objets) et l'idéal ; l'éthique (ce qui est digne d'estime) et le monde du désir ».

⁴⁰ No original: « Évaluer, de ce point de vue, revient à tenter d'établir des liens, des passerelles, entre différents niveaux de réalité, tout en marquant et soulignant, par cette opération même, la distance qui les

A hipótese de Hadji revela o que fundamenta uma avaliação de caráter formativo: mais do que explicitar normas de julgamento, é necessário construí-las, confrontando objetivos de aprendizagem, critérios de julgamento e tarefas propostas para atingir esses fins. Isso mostra que os critérios de avaliação não podem ser definidos sem a participação dos principais sujeitos da avaliação, a saber, professor e aprendentes, com base naquilo que se deseja aprender. Mais do que explicitá-los, o ideal parece construí-los, a cada vez que surge a necessidade de se manifestar a respeito de uma produção, uma tarefa, uma atividade complexa, como é o caso das atividades linguageiras. A tese de Hadji também evidencia um distanciamento característico da avaliação. Para avaliar, é necessário afastar-se, recuar do objeto sobre o qual se pretende discorrer. Para tal, é necessário dispor de uma grade segundo a qual o sujeito avaliador poderá se pronunciar, emitir uma apreciação. E, ainda que seja difícil escolher um “valor” como ponto de referência, só se pode avaliar na condição de se partir de um valor estabelecido (HADJI, 1992b, p. 24).

Hadji (1992b) conclui que avaliar é um ato que envolve um julgamento de valor, que coloca em relação duas séries de dados – os dados que pertencem à ordem do ideal (**o referente**) e que dizem respeito às expectativas, às exigências, e os dados que pertencem à ordem do fato (**o referido**), ou seja, do objeto real que será apreciado, com base no referente. Em suma, o referente constitui o conjunto de critérios escolhidos para aquele momento e que servirão de grade de leitura da realidade observada e o referido corresponde ao conjunto de indicadores ou descritores que são pertinentes para se fazer a comparação com o referente e verificar se o produto apresenta as qualidades esperadas.

Pensando em facilitar a construção desse referente, os descritores dos seis níveis instituídos pelo Quadro são um excelente exemplo de como professor e aluno podem construir seus próprios critérios. A avaliação com base nos descritores dos níveis do QECRL e nas grades de correção desenvolvidas para os exames de proficiência para a obtenção desses níveis representa uma rica fonte de inspiração para a elaboração, na sala de aula, de índices que possam guiar as apreciações que serão feitas dos trabalhos dos alunos. Se a turma estiver envolvida na produção de um *e-mail* a um amigo, alunos e professor identificarão, nos modelos trabalhados em sala, os traços constitutivos desse gênero e construirão juntos uma grade de referência para as futuras produções. Caso o gênero seja oral, uma vez realizadas as fases de compreensão oral (escutas, repetições,

sépare : la réalité de celui qui construit et formule le jugement de valeur, et celle de sur quoi porte ce jugement, quand bien même il s'agit de la même personne dans un acte d'auto-évaluation ».

exercícios de compreensão, memorização, leitura da transcrição), professor e alunos observarão que traços são constitutivos do gênero que ouviram, para que possam elaborar uma grade de referência que lhes permita reutilizar os recursos adequados à situação proposta. A cada novo texto escrito ou oral, será possível enriquecer as grades com novos dados, e a sua comparação ajudará os alunos a observar a evolução entre uma produção e outra e, por conseguinte, entre um referente e outro. Bourguignon (2007, p. 5) ressalta que essas grades “apresentam um interesse tanto para a avaliação formativa (nesse caso, o número de critérios retidos dependerá do avanço/andamento na sequência) quanto para a avaliação somativa, para a qual todos os critérios relativos aos diferentes elementos que foram objeto de aprendizagem serão presentes”⁴¹.

Nesse sentido, o Quadro é, ao mesmo tempo, um referencial importante para o ensino básico, pois fornece pistas sobre como estabelecer uma progressão, através de objetivos e critérios, mas, também, de como aproximar as funções formativa e somativa da avaliação, uma vez que a mesma grade de referência que será formulada e utilizada por professores e aprendentes, ao longo de um ciclo de estudos, para que possam ter uma visão global clara daquilo que está em jogo e perceber sua progressão, servirá para a verificação pontual das aquisições ao final desse ciclo.

c) Estimular a autoavaliação, avaliação mútua e coavaliação

Tradicionalmente, após a realização de uma prova ou de um teste final, o comportamento do aluno é relativamente passivo, uma vez que a avaliação dessa etapa cabe integralmente ao professor (SCALLON, 2004, p.22). Segundo Allal (1986), as apreciações feitas pelo professor provocam, nos alunos, “uma atividade mais ou menos implícita de autoavaliação”:

Quando o professor devolve ao aluno um trabalho corrigido, ou quando ele faz observações acerca de um trabalho em curso de realização, o aluno tem, inevitavelmente, reações autoavaliativas que incidem sobre suas condutas posteriores e contribuem pouco a pouco para a construção de uma imagem de si mesmo⁴².

⁴¹ No original: « Les grilles ont tout autant d'intérêt pour l'évaluation formative (dans ce cas le nombre de critères retenus dépendra de l'avancement dans la séquence) que pour l'évaluation sommative pour laquelle tous les critères afférents aux différents éléments ayant fait l'objet d'un apprentissage seront présents ».

⁴² No original : Lorsque l'enseignant rend un travail annoté, ou lorsqu'il formule des remarques au sujet d'un travail en cours, l'élève a inévitablement des réactions autoévaluatives qui ont des incidences sur ses conduites ultérieures, et qui contribuent peu à peu à la construction de son image de soi.

Essa atividade espontânea de autorreflexão não configura, no entanto, uma participação ativa nos processos de avaliação. Na perspectiva formativa, a participação ativa do aluno no processo de avaliação de sua aprendizagem se faz essencial. Cabe ao professor, então, desenvolver práticas de avaliação formativa integradas às atividades didáticas, reduzindo, assim, as formas clássicas de avaliação praticada de forma unilateral pelo professor. Para Allal e Michel (1993), motivar a participação do aluno na avaliação de suas aprendizagens é um procedimento coerente com os objetivos fundamentais da escola: “formar aluno que poderão continuar a se formar, que terão condições de gerenciar com autonomia suas aprendizagens extra e pós-escolares”. (ALLAL; MICHEL, 1993, p. 240)⁴³.

Essa participação se revela, principalmente, pela autoavaliação que, segundo Allal (2004), pode se concretizar de diversas formas de implicação do aprendente no processo de avaliação. Allal (2004, p. 90) distingue três formas dessa ampla modalidade: **a autoavaliação** – quando o aprendiz avalia sua própria produção e/ou os procedimentos de sua realização, utilizando eventualmente um referencial externo; **a avaliação mútua** – quando dois ou mais aprendentes, de mesmo nível, avaliam suas produções e/ou seus procedimentos respectivos ou conjuntos, utilizando eventualmente um referencial externo e; **coavaliação** – o aprendente confronta sua autoavaliação com a avaliação realizada pelo formador. A autorregulação – o retorno a si realizado pelo aprendente – é o resultado da relação das duas avaliações.

São essas modalidades de avaliação formativa que conduzem o aluno à autorregulação. Allal sugere que, em início de formação, sejam privilegiadas as modalidades que se situem em uma dimensão interacional – avaliação mútua e coavaliação – uma vez que elas oferecem segurança ao aprendente e o ajudam a internalizar procedimentos de regulação aos quais ele poderá recorrer quando trabalhar individualmente. É inclusive, desejável, segundo as orientações dos PCNEM, nos quais avaliar bem em língua estrangeira pressupõe, entre outras coisas, “prover meios variados de avaliação individual e em grupo, a partir de atividades significativas e contextualizadas” (BRASIL, 1999, p.127). Além disso, de acordo com esse referencial, “atividades de correção em *pair work* são igualmente úteis e produtivas: por meio delas, além do resultado prático do trabalho em si, o professor pode avaliar também a postura dos alunos e seus métodos frente ao trabalho proposto” (BRASIL, 2000, p. 125). Como

⁴³ No original : former des élèves qui pourront continuer à se former, qui seront en mesure de gérer avec autonomie leurs apprentissages extra- et post-scolaires

já mencionado, os estudos mais recentes na área da avaliação formativa evidenciam que a autorregulação não é um processo mental individual, mas está condicionado à interação. E é ajustando seus conhecimentos e procedimentos em pares, em grandes grupos ou com o professor que o aprendiz se sentirá seguro para apreciar seus próprios comportamentos e suas produções.

Quanto à modalidade de autoavaliação no sentido estrito, ressalta-se que toda avaliação realizada pelo professor conduz sempre a uma autoavaliação, ainda que implicitamente. Diante das correções realizadas pelo professor, um aluno tem reações de autoavaliação imediatas (ALLAL, 1979, 1993). Para Allal, ainda que seja difícil colocar fronteiras estanques entre processos como o de autoavaliação, avaliação mútua etc., pode-se dizer que a autoavaliação compreende,

dentre o conjunto de condutas autorreguladoras do aluno, aquelas que são diretamente ligadas às dimensões avaliativas de uma situação didática, ou seja, aos objetivos pedagógicos visados, às prestações e produtos exigidos, aos critérios de apreciação valorizados pelo professor, à instituição, à cultura que os rodeia (ALLAL, 1993, 239-240)⁴⁴.

No entanto, ainda que, no ambiente escolar, todo aluno realize, implicitamente, uma autoavaliação, esta ocorre de maneira passiva e reativa – o aluno toma conhecimento das correções e comentários do professor, tira conclusões, mas ele não participa ativamente do processo de autoavaliação, uma vez que não dispõe dos mecanismos para expressá-la de maneira mais consciente e sistemática (ALLAL, 1993, 240). Privar o aluno da possibilidade de desenvolver suas capacidades de autoavaliação não é coerente com uma avaliação formativa que vise à melhoria das aprendizagens e à autonomia dos alunos nos processos de avaliação. O ideal seria, segundo Allal, que “o fechamento lógico da avaliação formativa residisse na diminuição progressiva das formas clássicas de heteroavaliação, de responsabilidade do professor, de maneira que se multiplicassem as modalidades de autoavaliação assumidas pelos alunos” (ALLAL, 1993, p. 240)⁴⁵.

É, assim, a noção de regulação (ALLAL, 1979) que perpassa toda sequência de base formativa, garantindo que a avaliação esteja plenamente integrada nas situações de

⁴⁴ No original: « [en parlant d'autoévaluation, nous proposons de désigner], parmi l'ensemble des conduites autorégulatrices de l'élève, celles qui sont directement liées aux dimensions évaluatives d'une situation didactique, c'est-à-dire aux objectifs pédagogiques visés, aux prestations et produits exigés, aux critères d'appréciations valorisés par le maître, l'institution, la culture environnante ».

⁴⁵ No original: « On pourrait en effet considérer que l'aboutissement logique de l'évaluation formative réside dans la diminution progressive des formes classiques d'hétéroévaluation assurées par le maître au profit des diverses modalités d'autoévaluation assumées par l'apprenant ».

aprendizagem. Fica então comprovada a tese, defendida por Bain e Schneuwly (1993), de que não é somente através da avaliação que se verifica se um aluno está adaptado ao ensino, e sim, através da didática e, mais amplamente, da pedagogia das atividades linguageiras, que a avaliação formativa se realiza.

4 METODOLOGIA

Esta seção é dedicada à descrição da pesquisa implementada e aos procedimentos adotados neste trabalho. Primeiramente, descreveremos o tipo de pesquisa realizado; em seguida, será descrito o contexto da pesquisa – local, participantes e sistema avaliativo – e, por fim, os instrumentos e procedimentos adotados para a geração e análise de dados.

4.1 Quadro teórico-metodológico da pesquisa

O presente estudo constitui uma pesquisa de cunho qualitativo que se desdobra nas seguintes direções:

a) uma análise exploratória da realidade da avaliação em uma escola de ensino fundamental e médio, Escola A, a fim de descrevê-la claramente mediante a análise de documentos escritos sobre o sistema de avaliação da instituição em que foi realizada a pesquisa e questionários respondidos pelos envolvidos, a fim de perceber quais suas concepções a respeito das práticas avaliativas da escola;

b) uma intervenção pedagógica, nesta mesma escola, com a elaboração e aplicação de instrumentos e procedimentos fundamentados em princípios formativos.

Para contemplar os objetivos deste trabalho, escolhemos trabalhar com a pesquisa qualitativa, pelo fato de essa de investigação não se apresentar de forma rigidamente estruturada e, assim, possibilitar diferentes enfoques (GODOY, 1995, p. 21). Em segundo lugar, porque ela “sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado” (GODOY, 1995, p. 21). Para Chizzotti, o “termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). É dessa partilha que se espera compreender o trabalho que tem sido feito em relação à avaliação no contexto investigado para, então, elaborar propostas de intervenção.

Entre as diversas formas de realizar uma pesquisa qualitativa, optamos pela pesquisa-ação. A escolha da pesquisa-ação se deu pelo fato de esse método articular estreitamente teoria e prática. Trata-se de “uma ação que visa a resolver um problema por

um grupo específico e uma reflexão teórica sobre a ação conduzida nesse sentido⁴⁶ (BARBIER; FOUCARDE, 2008, p. 1). Esse tipo de pesquisa, que se caracteriza por ser uma investigação crítica, participativa, de caráter formativo-emancipatório, é perfeitamente condizente com o nosso propósito formativo, pois implica diretamente a participação dos alunos e do pesquisador-professor na práxis diária.

Segundo indicam Ghedin e Franco (2011, p. 214), com base em estudos de Kurt Lewin (1946), uma pesquisa-ação crítica e dialética caracteriza-se por “gerar um processo de reflexão – ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a ser utilizadas” e, por isso, “não se configura por meio de um método, mas organiza-se pelas situações relevantes que emergem do processo”. Para Ghedin e Franco, é essa metodologia que confere o caráter formativo-emancipatório à ação, pois os sujeitos envolvidos devem tomar consciência, de um lado, das transformações que ocorrerão em si mesmos e no processo em que estão envolvidos e, de outro, das possibilidades de mudança de pensamentos e de atitudes. A metodologia de caráter formativo-emancipatório, segundo Franco (2003, apud GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 214), contempla, entre outros princípios, a ação conjunta entre pesquisador e pesquisados e a organização de condições de autoformação e emancipação para os sujeitos da ação; a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos para com a realidade, e as reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de alienação ou descompromisso.

É nessas condições que acreditamos que devem se desenvolver tanto a pesquisa quanto a prática pedagógica em avaliação formativa. Em artigo sobre o lugar da avaliação formativa entre a investigação e prática pedagógica, Brun (1986, p. 258), recomenda que “qualquer instrumento de avaliação só adquire significado em relação ao professor, ao aluno e à ação pedagógica” e, por isso, toda investigação nesse campo “é uma oportunidade extraordinária para viver uma colaboração real investigador-docente, uma ocasião de fazer convergir a investigação e a prática” (BRUN, 1986, p. 258). A pesquisa-ação, assim, parece fornecer ao investigador-professor os meios para estabelecer sua metodologia e, como explica Dokic (1986), de lidar com as ambiguidades provocadas pela formalização que a investigação confere, por vezes, à avaliação formativa.

⁴⁶ No original: « [La recherche-action, plus exactement, est] une action visant à résoudre un problème pour un groupe spécifique et une réflexion théorique sur l'action menée dans ce sens ».

Dessa forma, a pesquisa-ação também fornece as condições necessárias para compreender o papel do professor-pesquisador no caminho entre sua prática pedagógica e a formalização de toda a informação por ele recolhida ao longo de seu convívio com os alunos-participantes. Na realidade, como coloca Brun (1986, p. 243) antes de se intitularem pesquisadores, os docentes, na sua prática cotidiana, fazem avaliação formativa:

Com efeito, eles confrontam-se permanentemente com o problema da adaptação dos conteúdos de ensino ao nível de compreensão dos alunos e têm de tomar decisões sobre esta adaptação, embora o quadro geral lhes seja dado pelas metodologias.

Dessa forma, o professor assume, ainda que de forma inconsciente, o papel de pesquisador, na medida em que os dados que recolherá deverão ser interpretados e servirão para regular sua intervenção em benefício da aprendizagem dos alunos. Quando o docente, no entanto, assume o papel de pesquisador, ele deverá trabalhar sistematicamente nessa dupla função. Isso porque o docente, ao mesmo tempo em que observa atentamente os comportamentos em sala de aula, também participa das interações e se envolve pessoalmente, pois é uma das pontas do processo que relaciona professor, aluno e ações. Um pouco depois, ele retoma os dados obtidos e aí então surge o pesquisador, que, a distância, interpretará os fatos e comportamentos observados e, no momento de transcrever esses registros, poderá apreciá-los de um ponto de vista mais rigoroso. É esse o diferencial do professor que faz pesquisa: uma vez fora da sala de aula, os docentes que não estão envolvidos em pesquisa e/ou que não dispõem de formação sobre a avaliação formativa não dedicam seu tempo (ou não dispõem de tempo) à reflexão sistemática de suas observações empíricas e tampouco guardam registros do que aconteceu – ou talvez o façam, mas esses dados nem sempre constituirão objeto de análise científica. Já o docente, envolvido com a pesquisa, como atividade reflexiva de sua prática, desenvolve uma estratégia de intervenção, recolhe os mais diversos dados e busca, na metodologia, os meios de análise mais adequados para tratar os problemas detectados. Os resultados dessa análise servirão para modificar e fazer avançar suas intervenções. Essa dupla perspectiva constitui o que Lüdke denomina de “tipo de pesquisa ‘próprio’ do professor” (2001, p. 77).

É, portanto, com base nesses princípios que se realizou a presente pesquisa, que objetiva desenvolver o caráter formativo-emancipatório dos participantes, distribuindo entre eles responsabilidades relativas ao ato de avaliar e, desfazendo, assim, a antiga

dicotomia de avaliador e avaliado que caracteriza o trabalho realizado na maioria das escolas de Educação Básica.

4.2 Contexto da pesquisa

Nesta subseção, descreveremos o contexto da pesquisa, apresentando o local em que ela foi desenvolvida, os participantes e o sistema de avaliação vigente.

4.2.1 Lócus da pesquisa

Como anunciado na introdução deste trabalho, nossa pesquisa foi realizada em uma escola de ensino básico do sistema federal, que denominamos de Escola A. Nesta instituição, quatro línguas estrangeiras são ofertadas aos alunos – Alemão, Espanhol, Francês e Inglês – entre as quais os alunos escolhem aquela que desejam aprender desde o 6º ano do Ensino Fundamental II até o último ano do Ensino Médio. Não há, na Escola A, possibilidade de mudança de opção entre as línguas, e os que já estudam uma língua estrangeira fora da Escola A são orientados constantemente a optarem por uma língua diferente no ensino secundário.

Quanto ao tempo em sala de aula, a Escola A enfrenta uma dificuldade comum às escolas de ensino básico brasileiras: carga horária reduzida para o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, normalmente, de duas horas/aula semanais, com variação nos dois primeiros anos do Ensino Médio, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 7 – Carga horária de Língua Estrangeira na Escola A

| Nível de Ensino | Série | Carga Horária Semanal para a Língua Estrangeira |
|------------------------------|--------|---|
| Ensino Fundamental II | 6º ano | 2 horas/aula - dois tempos de 55 minutos. |
| | 7º ano | |
| | 8º ano | |
| | 9º ano | |
| Ensino Médio | 1º ano | 4 horas/aula - quatro tempos de 55 minutos |
| | 2º ano | |
| | 3º ano | 2 horas/aula - dois tempos de 55 minutos. |

Fonte: Elaboração própria

Quanto à avaliação, na Escola A o sistema avaliativo somativo decompõe-se em quatro bimestres, sendo a nota do aluno (total de 10,0 pontos – média 7,0), em cada um dos quatro bimestres de uma série escolar, composta com base nos resultados de, no mínimo, três instrumentos avaliativos (trabalhos, testes, provas etc.), conforme o Anexo A. A distribuição de pontos fica a cargo do professor. A Escola A conta ainda com quatro recuperações anuais, que ocorrem ao final de cada bimestre.

Em relação à avaliação formativa, não havia uma proposta formal que remetesse a essa modalidade, embora essa proposta sempre esteja presente como um ideal nos textos legais da escola e no discurso dos pedagogos e de alguns professores, como será visto em 5.1. Foram observadas, por outro lado, práticas voltadas para a avaliação somativa continuada, frequentemente confundida com avaliação formativa, que variavam de professor para professor, já que o sistema mostra-se flexível em relação à maneira como os docentes distribuem a pontuação total e quanto aos instrumentos avaliativos de que podem se valer.

4.2.2 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação, gerenciada pela professora-pesquisadora, de uma coordenadora de ensino (docente com carga horária para coordenar as atividades de ensino) e de uma coordenadora pedagógica (pedagoga que trabalha diretamente com os alunos e atende à comunidade de pais e responsáveis); de duas professoras de língua francesa e; de 12 alunos de língua francesa do 1º ano do Ensino Médio. Os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndices A e B).

As coordenadoras responderam a um questionário (Apêndices B e C) sobre o sistema avaliativo vigente e as orientações que o corpo pedagógico transmite aos docentes a respeito da avaliação na Escola A. Neste trabalho, referimo-nos a elas como Coordenadora de Ensino e Coordenadora Pedagógica.

As professoras de língua francesa da Escola A responderam a um questionário sobre suas práticas avaliativas, sua visão do sistema vigente e de avaliação das aprendizagens. Para preservar sua identidade, atribuímos a elas nomes fictícios, Dalilla e Raphaele (Apêndices D e E).

Quadro 8 – Profissionais participantes da pesquisa

| Profissionais | Formação | Idade | Tempo de exercício da profissão |
|-------------------------|---|--------------|--|
| Coordenadora de Ensino | Licenciada em Biologia com especialização em Educação para as Relações Étnico Raciais | 34 anos | 5 anos |
| Coordenadora Pedagógica | Licenciada em Pedagogia com Mestrado em Educação | 29 anos | 2 anos |
| Dalilla | Licenciada em Letras – habilitação em língua francesa –, com mestrado em Educação e Doutorado em Educação | 47 anos | 18 anos |
| Raphaëlle | Licenciada em Letras – habilitação em língua e literatura Francesa. | 40 anos | 4 anos |
| Professora-pesquisadora | Licenciada em Letras – dupla habilitação em língua portuguesa e língua francesa; mestranda em Estudos linguísticos. | 33 anos | 9 anos |

Fonte: elaboração própria.

Os alunos do 1º ano colaboraram diariamente com o processo de avaliação em língua francesa ao participar de tarefas de cunho formativo que serão apresentadas nas próximas subseções. Assim como procedemos com as professoras, atribuímos a cada aluno um nome fictício. São eles: André, Claude, Éveline, Fabienne, Garance, Joël, Laurence, Louis, Rafia, Rita, Yuna e Yves. É importante ressaltar que os procedimentos da pesquisa-ação foram utilizados em todas as turmas matriculadas na língua francesa. No entanto, decidimos analisar aqui apenas os dados recolhidos no 1º ano, por pelo menos dois motivos: em primeiro lugar, por que se tratava de uma turma que acabara de ingressar no ensino médio, nível em que os alunos beneficiavam de uma carga horária estendida, conforme mostrou o Quadro 7; em seguida por que, pelo tempo de aprendizagem de línguas que esses alunos já possuíam, pelo menos em tese, podia se supor que tinham tido contato com diferentes metodologias de avaliação e que, por isso, teriam mais facilidade para aderir à nossa proposta. Constatamos, na primeira semana de aulas, durante uma conversa informal com o grupo-classe, que os alunos daquela série entraram na Escola A em diferentes anos do Ensino Fundamental II (uma das participantes, Garance, chegara à escola naquele ano, e portanto, era iniciante na língua francesa).

Por fim, é importante descrever o papel da professora-pesquisadora, autora desta pesquisa. Segundo Cardinet (1986, p. 13), a ciência é, cada vez mais, a construção comum de um quadro teórico que busca dar conta da experiência coletiva, ao mesmo tempo em

que orienta as ações conduzidas para responder às necessidades urgentes da sociedade. Para o autor, “saber delimitar e conduzir as aprendizagens realizadas pelos alunos representa uma dessas necessidades socialmente importantes com a qual os professores se confrontam por todo o lado e requer um desenvolvimento científico” (CARDINET, 1986, p. 13).

Assim se justifica o trabalho do professor-pesquisador, que lida com as questões da prática diária, na sala de aula, e as avalia, a distância, de um ponto de vista mais científico. Essa análise que se desenvolve, além de constituir o objeto de sua pesquisa, conduz suas próximas intervenções com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos.

4.3 Instrumentos e procedimentos de geração e análise de dados

Tendo em vista os objetivos específicos deste trabalho, nossa coleta de dados se deu em duas fases da pesquisa-ação. Durante o tratamento dos dados, selecionamos aqueles mais significativos para a pesquisa e constituímos um corpus. A partir de então, analisamos esses dados com o objetivo de verificar o efeito das práticas formativas aliadas à didática na postura e na produção dos alunos envolvidos. O Quadro abaixo relaciona os objetivos específicos deste trabalho e os procedimentos implementados para alcançá-los.

Quadro 9 – Plano de ação para coleta de dados e intervenção

| Objetivos | Fase da ação | Procedimentos |
|---|------------------------|---|
| i) descrever concepções de avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras existentes em uma escola de Ensino Básico, analisando sua inserção no sistema avaliativo da escola e as concepções dos atores envolvidos | Pesquisa exploratória | Coleta de documentos sobre a avaliação vigente |
| | | Aplicação de questionários às coordenadoras do Ensino Médio. |
| | | Aplicação de questionários às professoras de francês. |
| ii) propor estratégias de avaliação adequadas à perspectiva formativa e à realidade do ensino de língua francesa na referida escola, em uma turma do Ensino Médio | Intervenção pedagógica | Diagnóstico geral do grupo-classe – saber-fazer mobilizados, saber-fazer a desenvolver. |
| | | Implementação de estratégias e instrumentos formativos nas sequências didáticas. |
| iii) analisar o impacto dessas estratégias na aprendizagem dos alunos e em sua capacidade de (auto)avaliação | Tratamento de dados | Construção do corpus e análise dos dados. |

Fonte: elaboração própria

A fase **exploratória** envolveu a coleta de textos oficiais referentes à avaliação escola investigada. Dois documentos foram analisados: o capítulo sobre a avaliação do

Regimento escolar (Anexo A) e a Ficha de Aprendizagem Continuada, elaborada para os alunos do Ensino Médio (Anexo B). Procuramos, nessa fase inicial, verificar se a avaliação formativa era mencionada nos textos formais da escola e, em caso afirmativo, como ela era definida e, principalmente, se havia orientações escritas ao corpo pedagógico sobre como operacionalizar procedimentos formativos.

Paralelamente, solicitamos à coordenação do Ensino Médio que respondesse a um breve questionário sobre o sistema avaliativo da Escola A e as orientações que eram transmitidas, ao corpo docente, a respeito dos procedimentos de avaliação. Nossa intenção era verificar como as orientações dos textos oficiais eram compreendidas e repassadas aos professores e se havia coerência entre as práticas avaliativas dos docentes. Nos questionários às coordenadoras, ocupamos-nos em discutir a realização das atividades avaliativas por parte dos docentes da escola A em dois eixos interligados: o primeiro formado pelo contínuo entre flexibilidade/autonomia e obrigatoriedade e o segundo formado pela articulação entre as modalidades de avaliação formativa e somativa.

Em seguida, e considerando o objeto deste trabalho, entregamos a duas professoras de língua francesa da Escola A um questionário sobre suas concepções de avaliação das aprendizagens, suas práticas avaliativas associadas às exigências do sistema escolar em que estavam inseridas. Deve-se assinalar que as duas professoras da escola haviam-se afastado alguns meses antes do período em que se iniciou a pesquisa-ação, portanto, responderam aos questionários a distância e não participaram das ações empreendidas em sala de aula, posteriormente descritas neste trabalho. Em relação às professoras de francês da Escola A, nosso intuito era compreender, além de suas concepções sobre a avaliação das aprendizagens, como interpretavam o sistema de avaliação na instituição de ensino onde trabalham.

E, como mencionado, nossa intervenção em sala de aula se deu através da adoção de práticas avaliativas articuladas às propostas didáticas vigentes: em nenhum momento, consideramos que a avaliação formativa deveria constituir um projeto à parte, um projeto pontual e dissociado do dia a dia dos alunos de língua francesa e dos programas desenvolvidos na escola⁴⁷. Pelo contrário, assim como afirma Dokic (1986, p. 258), acreditamos que “qualquer instrumento de avaliação só adquire seu significado em

⁴⁷ Como será visto mais adiante, a pesquisa-ação iniciou juntamente com o ano letivo, em maio de 2016, com previsão de término para fevereiro de 2017, e as atividades formativas estavam em consonância com as atividades de aprendizagem da língua francesa.

relação ao professor, ao aluno e à ação pedagógica”. Para o autor, é essa articulação que faz com que qualquer investigação sobre a avaliação formativa seja “uma oportunidade extraordinária para viver uma colaboração real investigador-docente, uma ocasião de fazer convergir a investigação e a prática” (1986, p. 258). Sendo assim, a avaliação formativa esteve, durante a pesquisa-ação, integrada ao ensino e à aprendizagem dos objetos da língua francesa definidos nos programas da Escola A.

Considerar o processo de avaliação das aprendizagens como indissociável do ato pedagógico exige que o professor-pesquisador abandone a prática tradicional que consiste em sancionar a aquisição ou não de determinada noção ou determinado saber pontual, em limitar-se à verificação do alcance dos objetivos através de testes e resultados numéricos que reduzem o processo de aprendizagem. Assim, o mais urgente é “tomar a situação de ensino como meio de avaliação” e aprofundar essa ideia “em colaboração com professores e alunos” (DOKIC, 1986, p. 260), com o objetivo de operar uma mudança de atitude face à avaliação. Cientes de que a atividade colaborativa é um processo, e não, algo pontual, e que pode gerar inúmeros dados e, tendo em vista o tempo de realização da pesquisa-ação, nossa preocupação durante a investigação foi observar os estados provisórios do comportamento dos alunos em relação às práticas avaliativas implementadas e às aprendizagens de língua francesa que pudéssemos depreender de nossa observação, em sala, e dos nossos registros. Não buscamos, na fase de intervenção, individualizar os participantes e classificá-los, mas considerar os elementos oriundos de suas interações dentro do processo que integra o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Para tal, desenvolvemos a seguinte estratégia: uma fase de diagnóstico do grupo-classe, seguida do planejamento das intervenções e da elaboração de instrumentos formativos adequados às sequências didáticas.

Na primeira semana de aula (segunda semana de maio/2016), demos início ao diagnóstico da situação. Em conversa com os alunos, verificamos que, enquanto grupo-classe, os alunos mobilizavam um número limitado de saberes sobre a língua e sobre o seu uso. Para dar uma base mais concreta a nosso diagnóstico, elaboramos dois instrumentos, na forma de duas listas, intituladas “o que sabemos fazer em francês” e “o que gostaríamos de fazer em francês”. Com base no resultado, decidimos escolher um manual de ensino, de nível A1 do QECRL, e iniciá-lo da “lição zero⁴⁸”, para que os alunos pudessem fazer uma revisão das primeiras noções de língua francesa, apresentadas nos

⁴⁸ Neste caso, mantivemos a nomenclatura do conjunto didático adotado.

anos anteriores, sem retomar o mesmo manual que alguns já tinham praticado, mas dando assim a oportunidade aos iniciantes de caminhar com os alunos mais adiantados.

Uma vez concluída a lição zero, para motivar os alunos a participar ativamente do processo avaliativo de suas aprendizagens, precisávamos selecionar estratégias de cunho formativo para que a avaliação das aprendizagens entrasse, concretamente, no contexto da sala de aula. O procedimento adotado pode ser descrito como segue: ao revisitar a literatura especializada, pudemos constatar que os planos de ação com base em uma avaliação formativa descritos por diversos autores coincidiam em vários pontos no que diz respeito de procedimentos formativos, aqui, chamados de estratégias, sejam **a fixação e a revisitação dos objetivos de aprendizagem; a elaboração de critérios de avaliação; a implicação na autoavaliação (no sentido estrito, a coavaliação e a avaliação mútua)**. Apostando que essas estratégias poderiam modificar positivamente a relação dos alunos com seus hábitos (auto)avaliativos, procedemos, então, à elaboração de atividades e instrumentos que pudessem facilitar a apreensão pelos alunos das referidas estratégias, a fim de tornar a avaliação formativa uma prática social constante nas aulas de língua francesa. O Quadro 10 reagrupa os instrumentos que envolviam as referidas estratégias, bem como o contexto de sua aplicação.

Quadro 10 – Instrumentos de intervenção

| Objetivo geral: <i>apresentar-se, entrar em contato com o outro.</i> | |
|---|--|
| Dossiê 1 – três lições | |
| Período: junho de 2016 – janeiro de 2017⁴⁹ | |
| 1 | Ficha de aprendizagem contendo espaço para fixação e descrição dos objetivos – elaboração coletiva). |
| 2 | Grades de critérios de avaliação (uma produção oral e uma para a produção escrita) – elaboração coletiva |
| 3 | Atividade de avaliação mútua (ficha de avaliação e registro de relatos dos alunos em atividade avaliativa) |
| 4 | Fichas de autoavaliação: - verificação do alcance dos objetivos através da revisão dos saberes e saber-fazer neles circunscritos (1 ficha por lição) e; - reflexão sobre os pontos fortes e fracos, escolha e estratégias de superação e sugestões para a professora. |

⁴⁹ A pesquisa-ação foi interrompida, no mês de outubro de 2016, pela greve de professores e pela ocupação estudantil. No retorno às aulas, o calendário escolar foi reduzido e não nos foi possível dar continuidade de forma sistemática aos nossos procedimentos. Dessa forma, concluímos a pesquisa-ação com a criação, individual, de um perfil de aprendente de francês do 1º ano do ensino médio, que pudesse informar aos alunos e à professora-pesquisadora sobre os diferentes estados de aprendizagem em que os alunos se encontravam no período pós-greve e de conclusão do ano letivo.

| | |
|---|--|
| 5 | Perfil do aprendente de francês |
| | - pontos fortes e fracos (elaboração individual) |
| | - produção escrita final – retomada dos principais temas ligados ao objetivo geral da Lições trabalhadas (elaboração individual) |
| | - entrevista dirigida com a professora-pesquisadora |
| | - relato oral dos alunos sobre seus progressos e dificuldades (interação professor/aprendente). |

Fonte: elaboração própria.

Essas estratégias formativas de ensino tornaram-se também nossas categorias de análise. Acreditamos que, dessa forma, a avaliação formativa se manifestaria pelo ensino da língua francesa, como parte integrante das sequências didáticas. A seguir, descrevemos como foram aplicados os instrumentos do Quadro 10, e o modo como foram coletados os dados:

- Os objetivos de aprendizagem

Para que a fixação e revisitação dos objetivos se tornasse uma prática importante, decidimos que cada lição deveria iniciar-se com uma atividade de explicitação dos objetivos de aprendizagem. Tratava-se da primeira das demais atividades previstas, sob o seguinte comando: “Dans cette leçon, nous allons apprendre à...”⁵⁰. Essa explicitação (feita pela professora ou pelos alunos, através da análise do título da lição, das imagens e outros índices) seguia-se de uma breve descrição da representação que se tinha desses objetivos – em português, visto o nível do grupo-classe –, e/ou de atos de fala, ou palavras soltas – em francês – que pudessem descrevê-lo. A aula subsequente deveria, obrigatoriamente, iniciar pela recapitulação e descrição coletiva desses objetivos, através de atos de fala, palavras, regras que servissem de descritores. Essas descrições, no quadro branco, foram formatadas pela professora-pesquisadora, que as projetava com *datashow*. Também foram aplicadas fichas de autoavaliação possibilitando a recapitulação de objetivos, sob forma de *brainstorming*, que os alunos preencheram individualmente (vide Apêndice H).

⁵⁰ Em português: “Nesta lição, aprenderemos a...”

- Os critérios

A segunda estratégia refere-se aos critérios de avaliação, que eram construídos conjuntamente com os alunos através da análise dos modelos orais (transcrições de áudios) e escritos, posteriormente à fase de compreensão desses textos. Nessa fase, os alunos identificavam os elementos constitutivos dos modelos trabalhados (atos de fala relativos à situação – lugar, interlocutores, objetivo de comunicação etc.) associando-os a um verbo de ação. Essa estratégia foi desenvolvida segundo a tese de Hadji (2011) (ver 3.2.2) sobre a importância da construção de um referente que orientará a avaliação das produções dos alunos.

Elaborar esses quadros era, portanto, uma tarefa que garantia que as decisões tomadas em relação às produções dos alunos apresentassem coerência com os elementos significativos por eles identificados. Como sugere Scallon (2000, apud HADJI, 2011, p. 62), as “listas de verificação” ajudam os alunos a perceber aquilo que determina se houve êxito na tarefa, e se o procedimento adotado foi pertinente.

- A autoavaliação

A terceira estratégia empreendida foi a de autoavaliação. Allal a define como uma forma de implicação ativa do aprendente no processo de avaliação escolar (1993, 2004). Neste trabalho, privilegiamos as três modalidades que, segundo Allal, estão compreendidas na autoavaliação: avaliação mútua, co-avaliação e autoavaliação no sentido estrito (ALLAL; MICHEL, 1993, p. 241), como já abordado em 3.2.2. As atividades de avaliação mútua antecederam as de autoavaliação enquanto processo de reflexão mais individualizada do aluno. Na realidade, mesmo a autoavaliação de suas produções acontecia na interação com a professora-pesquisadora e com as grades de critérios. Em outras palavras, essa individualização era sempre fruto da interação.

Para integrar a prática de avaliação mútua às aulas de francês, os alunos, após uma produção escrita ou oral, eram colocados em pares e, munidos das grades de critérios previamente construídas, analisavam o texto escrito ou oral do seu par – no caso da produção oral, os textos eram gravados em sala e ouvidos pelos pares – e preenchiam uma ficha de verificação, copiando exemplos dos textos que indicavam a obediência a um critério e, em casos de desobediência ou ausência de uma informação obrigatória, os alunos deveriam escrever sugestões aos colegas.

Essa fase abria o caminho para que, em seguida, os alunos pudessem **autoavaliar** suas próprias produções com a mesma lista de controle, comparando suas impressões com as de seus colegas. Nesse caso, os alunos deveriam reescrever seus textos, ou regravá-los, levando em conta as contribuições de seus pares.

Ao final de cada lição, os participantes preenchiam fichas de autoavaliação para que pudessem: verificar os saberes e saber-fazer circunscritos nos objetivos de aprendizagem de um dossiê completo e, dessa forma, mencionar seus pontos fortes e fracos, suas estratégias para superar as dificuldades encontradas, indicando também sugestões sobre como a professora poderia ajudá-lo. Por fim, reunimos os principais temas de cada lição, e elaboramos uma ficha do perfil de aprendente de língua francesa, que teria a dupla função de revisitar as temáticas e realizar uma última produção escrita e de constituir um último momento de autoavaliação da evolução dos alunos em relação às suas aprendizagens. Nossa intenção também era fazer desse documento um ponto de referência para o confronto com as novas aprendizagens que se dariam no 2º ano do Ensino Médio. Quanto à produção oral, a pedido de alguns alunos, simulamos uma entrevista dirigida seguindo o modelo da primeira etapa do exame oral para a obtenção do Diploma de Estudos em Língua Francesa *DELFL- A1*⁵¹, correspondente à proficiência do nível elementar do Quadro (2001), cujo objetivo geral é fazer com o que aluno apresente-se e fale um pouco de si (sua família, seus gostos, seu endereço, suas atividades etc.).

Para colher os relatos dos alunos, primeiramente, entregamos a eles suas produções escritas, com algumas observações de professora-pesquisadora. Em seguida, os alunos ouviram a gravação de sua entrevista, para lembrarem o que haviam dito e avaliarem, com base nos critérios da tarefa, se sua entrevista havia sido bem sucedida.

Além dos instrumentos mencionados, utilizamos um Diário de campo para anotações de comentários dos alunos que evidenciavam sua participação na avaliação e para as transcrições das atividades gravadas⁵². Esses comentários serão expostos e analisados na próxima seção. Também foram tiradas fotos do quadro da sala de aula para registrar o resultado de elaborações coletivas, para posterior transcrição.

⁵¹ Os diplomas Delf – Diplôme d'études en langue française – e Dalf – diplôme approfondi de langue française – estão as diversas certificações em francês língua estrangeira (diplomas e testes) para validar as competências em francês desde as primeiras aprendizagens até os níveis mais avançados (v. www.ciep.fr/delf-dalf).

⁵² Nas transcrições das produções orais e escritas, será mantida a ortografia dos autores. Em alguns casos, será usado o sinal [...] para indicar supressão de dados não relevantes.

Para o tratamento dos inúmeros dados gerados nesse segundo momento, utilizamos como categorias de análise as estratégias formativas implementadas: estabelecer e revisar objetivos; construir grades de critérios de avaliação; realizar a avaliação mútua e a autoavaliação. Seguimos a linha de abordagem característica da investigação em avaliação formativa, segundo a qual esta modalidade de avaliação é uma interpretação dos comportamentos observados durante os processos de aprendizagem (DOKIC, 1986). Buscou-se saber se é possível incluir a avaliação na lista de objetos de aprendizagem, tal como sugerido por Nunziati (1990), Earl (2003), Cunha (2004), entre outros autores (ver 2.1.3), e como os alunos respondem a essa competência nova a ser desenvolvida.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção é dedicada à análise dos dados coletados na pesquisa-ação empreendida na Escola A. Para melhor organizar as primeiras observações, trataremos as análises em quatro subseções: na primeira, apresentaremos e discutiremos informações recolhidas nos documentos oficiais obtidos na instituição; na segunda, comentaremos os questionários preenchidos pelas coordenadoras e pelas professoras de francês; em seguida, discutiremos os dados obtidos durante as ações empreendidas em sala de aula pela professora-pesquisadora e pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio; por fim, defenderemos o propósito de praticar a avaliação formativa no ensino básico, apresentando algumas pistas para sua implementação.

5.1. Documentos

Na Escola A, no capítulo V do Regimento escolar intitulado “Do processo de avaliação” (ANEXO A), existem claras referências a procedimentos de avaliação formativa e continuada. Logo no primeiro parágrafo pode-se ler que a avaliação é, tal como recomendam os estudiosos, “um processo contínuo de obtenção de dados e informações, análise e interpretação dos resultados da ação de ensino e aprendizagem”. Nos objetivos a seguir expostos, encontramos também o que podemos considerar como ações essenciais de uma atividade formativa: “diagnosticar a situação de aprendizagem do docente”; “reorientar objetivos, métodos, técnicas”; “fornecer à comunidade elementos de reflexão sobre o trabalho realizado, a fim de estabelecer os objetivos que nortearão o replanejamento, se necessário, do plano de ensino, do programa e atividade, ou do próprio currículo etc.” (grifos nossos). No artigo 25, referente ao rendimento escolar, lê-se que a avaliação “é um processo contínuo e cumulativo do desenvolvimento da prática pedagógica”, que deve ter em vista os objetivos pedagógicos e que se baseia em diversos instrumentos avaliativos, tais como, “observações, registros de atividades individuais ou coletivas, pesquisas, provas, autoavaliação”. As orientações do regimento estão, claramente, articuladas aos preceitos da avaliação formativa, que considera a avaliação não como um fim, mas como um processo que envolve os mais diversos instrumentos. Também podemos ver que o professor, nesse processo, tem papel primordial na observação, na coleta e na interpretação de uma variedade de dados que possam trazer informações, tanto para o aluno, quanto para a comunidade escolar, sobre

o processo de ensino e de aprendizagem. No que concerne ao aluno, o Artigo 26 preceitua que o discente deve ser considerado também em seu aspecto global, e que devem ser levados em conta, entre outros fatores, aspectos socioafetivos e culturais.

Entretanto, no regimento escolar, ao mesmo tempo em que se recomenda “diagnosticar a situação de aprendizagem do discente, possibilitando-lhe o conhecimento de seus avanços e dificuldades em função do trabalho realizado, bem como reorientar objetivos, métodos e técnicas de estudo, se necessário”, declara-se que a avaliação do rendimento do discente será baseada em uma nota síntese de, no mínimo, três instrumentos de avaliação. Por mais que devam ser considerados aspectos qualitativos, a informação final será sempre uma média. Além do mais, a simples leitura do texto oficial não esclarece como integrar os dados formativos à função somativa da avaliação, exigência claramente imposta no referido documento. A experiência de trabalho da professora-pesquisadora, na Escola A, também apontou que, ao final do bimestre, a informação destinada à comunidade – coordenadores, pais de alunos – deverá ser a média obtida pelo aprendente a cada bimestre.

A leitura da Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem (ANEXO B) confirma as observações feitas. Embora o título sugira que haja um registro do que ocorre durante o processo de aprendizagem, o documento em questão deve ser preenchido com dados objetivos, tais como, a natureza dos instrumentos e as médias obtidas em cada um deles, o número de faltas do aluno etc., não havendo espaço para os dados obtidos com instrumentos formativos. Embora pertinentes para alguns contextos, como reunião de pais, os dados solicitados nesse documento não informam de fato sobre os caminhos percorridos pelos alunos e, portanto, não constituem, a nosso ver, uma ficha de real acompanhamento das aprendizagens.

Os documentos analisados confirmam o que diversos autores, entre eles Fernandes (2004), já constaram a respeito da avaliação nos sistemas educativos: por mais que o corpo docente e pedagógico empreenda esforços para seguir as recomendações das teorias sobre a avaliação das aprendizagens, a prática que prevalece é, ainda, “de natureza primordialmente somativa e orientada para a atribuição de classificações. A avaliação formativa, quando ocorre, é [...] de referência neo-behaviorista, não integrada nos processos de ensino e aprendizagem e incidindo sobretudo nos resultados” (FERNANDES, 2005, p. 3). Se, pois, nos documentos oficiais da Escola A, a avaliação é considerada como um processo, a observação que realizamos mostra que, na prática, a

ideia de avaliação continuada equivale a uma sequência de avaliações somativas, cujo resultado – as médias –, são o único índice a determinar a performance dos aprendentes.

5.2 Questionários

Conforme vimos em 2.2.3, a simples existência de documentos como o regimento escolar não garante que as práticas recomendadas serão efetivamente realizadas (BORRALHO et al, 2015). Por isso, consideramos necessária a aplicação de questionários a membros da coordenação de Ensino Médio. Nosso objetivo era saber como os documentos eram interpretados pelos profissionais da coordenação da escola A e de que forma as recomendações desses textos oficiais eram transmitidas aos professores. Duas coordenadoras, a pedagógica e a de ensino (Apêndices C e D, respectivamente), responderam ao questionário.

Em primeiro lugar, observamos que as coordenadoras valorizam a liberdade do professor na escolha de seus instrumentos avaliativos, reconhecendo que cada disciplina tem suas especificidades e, portanto, exigem métodos avaliativos diferentes. Compreende-se, pois, que a coordenação não orienta os professores quanto à aplicação de práticas avaliativas.

- (1) Não. A liberdade de ensino e autonomia docente são muito prezadas nesta escola. Liberdade e autonomia com respeito aos discentes e razoabilidade nos processos de ensino e avaliação (Questionário - Coord. Ped., Apêndice B, pergunta nº 2).
- (2) Não, pois cada disciplina requer um método avaliativo diferenciado e específico de suas habilidades (Questionário - Coord. Ens., Apêndice C - pergunta nº 2).

Percebe-se, por outro lado, que essa liberdade está condicionada ao respeito à aplicação de, no mínimo, três instrumentos somativos, a cada bimestre, que determinarão se o aluno alcançou a média de sete pontos estabelecida pela escola ou se precisará de aulas/atividades de recuperação.

- (3) A avaliação do rendimento escolar deve ocorrer de forma contínua e cumulativa por meio de métodos diversificados. A avaliação se dá em 4 bimestres, sendo que cada bimestre deve ter sempre, no mínimo 3 instrumentos diferenciados de avaliação. [...] O aluno que obter (sic) nota inferior a 7,0 fará recuperação. Esta deve se dá (sic) numa perspectiva de orientação contínua de estudo e reorientação e aplicação de novas metodologias, visando ao alcance de seu progresso (Questionário – Coord. Ped., Apêndice B - pergunta nº 1).
- (4) Nos é orientado a adotar no mínimo três instrumentos avaliativos (Questionário - Coord. Ens., Apêndice C- pergunta nº 1).

Compreendemos que os “métodos diversificados” a que se refere a coordenadora pedagógica são, na realidade, diferentes instrumentos somativos. Quanto à “reorientação e aplicação de novas metodologias” no período de recuperação, se ela ocorre, é em função do alcance de uma média igual ou superior a sete pontos, mínimo exigido pela escola. Vê-se, pois, que, efetivamente, não há uma “liberdade concreta” conforme referido pela técnica, já que não se pode praticar uma avaliação processual que exija um tempo de desenvolvimento maior que o bimestre!

A Ficha de Acompanhamento de Aprendizagem, mencionada em 5.1, é um instrumento que visa garantir que a coordenação pedagógica possa acompanhar os diferentes instrumentos somativos propostos pelos professores em suas turmas. Para a coordenadora pedagógica, essa ficha constitui uma importante ferramenta de acompanhamento dos conteúdos ministrados e dos instrumentos somativos que cada professor aplica em suas aulas. Como constatado, a coordenação não poderá, com essa ficha, fazer o acompanhamento da aprendizagem a que se propõe, mas apenas acompanhar a evolução do aluno nas avaliações somativas.

- (5) Há alguns anos foi criada a Ficha de Acompanhamento de Aprendizagem, com intuito que deixar claro quais conteúdos e instrumentos avaliativos estavam sendo trabalhados no bimestre por cada professor (segue anexo para apreciação). Esta ficha é entregue ao final de cada bimestre e auxilia bastante o trabalho da coordenação pedagógica (Questionário - Coord. Ped., Apêndice B - pergunta nº 1).

A preocupação com as médias e a instrumentação intensifica-se no 3º ano do Ensino Médio, com a aplicação dos mesmos instrumentos a todos os discentes, na tentativa de garantir um menor número de trabalhos para os alunos.

- (6) Em 2016, no terceiro ano, passamos a estruturar a avaliação do rendimento do aluno, definindo 3 instrumentos: simulado (3,0 pontos), prova (4,0 pontos) e um trabalho de pesquisa, que chamamos de atividade integrada (3,0 pontos), totalizando assim 10,0 pontos no bimestre (Questionário – Coord. Ped., Apêndice B - pergunta nº 2).

Essa instrumentação e organização pode ser de grande valia para a função social da avaliação, isto é, a de informar as coordenações, a direção, pais e/ou responsáveis sobre os progressos de cada aluno, mas ela pouco informa sobre o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que, durante os quatro bimestres, professor e aluno tenham recorrido a procedimentos de base formativa, o que pesa, ao final, são as médias obtidas pelo aluno.

Em relação às orientações da coordenação a respeito da avaliação formativa, pudemos observar que se trata de um processo isolado na Escola A e que não constitui obrigação ou recomendação aos professores.

- (7) De acordo com o que é emanado do Regimento Interno, em parte, temos Avaliação formativa, na medida em que nos preocupamos que a avaliação seja contínua com vistas ao avanço no desenvolvimento dos discentes ao longo do bimestre. Mas, não existe Avaliação formativa de forma institucionalizada, com métodos e critérios já definidos (Questionário – Coord. Ped., Apêndice B - pergunta nº 3).
- (8) Existe por critério de alguns docentes, mas não é uma exigência da escola. (Questionário – Coord. Ens., Apêndice C - pergunta nº 3).

Nossa hipótese de que as orientações contidas no regimento escolar não garantem a aplicação de estratégias de avaliação formativa se confirma no discurso das coordenadoras, sempre orientado para os fins da avaliação de função somativa, e não, para o processo em si. A expressão “avaliação contínua” é empregada para indicar o conjunto de avaliações somativas parciais que compõem cada bimestre, e o acompanhamento que se sugere é, na realidade, a observação da evolução ou não das notas. Há claramente confusão no uso do termo “contínua”: no discurso das coordenadoras, a palavra não diz respeito ao caráter processual, lento da avaliação formativa (CUNHA, 2006), mas à ideia de acumular, continuamente, notas de diferentes trabalhos.

Por outro lado, a prática da “avaliação contínua” não é coerente com o desejo, expresso pela coordenadora pedagógica, de que a avaliação deixe de ser “tradicional e quantitativa”:

- (9) Sim. Estamos abertos a propostas, pois isso é o sonho de todo educador, que a avaliação deixe de ser tradicional e quantitativa. Que possamos auxiliar o aluno durante o processo e não ao final dele. O que na maioria dos casos é tardia (Questionário – Coord. Ped., Apêndice B - pergunta nº 4).

Percebemos, assim, que o discurso da coordenadora não condiz com as práticas empreendidas para melhorar a avaliação na Escola A. Deduzimos, ao reconhecer que os educadores gostariam de poder orientar o aluno durante o processo, e não, ao final dele, que a coordenadora compreende que há algo errado na forma como a avaliação e seu acompanhamento são praticados – ao final do processo. E, ainda que declarem, como é caso da coordenadora de ensino, que “a coordenação pedagógica sempre dialoga com os docentes e busca sempre melhorar a prática dos docentes” (Questionário – Coord. Ens,

Apêndice C – pergunta 4), é possível deduzir que esse diálogo focaliza, principalmente, a melhoria da avaliação somativa. As últimas mudanças mencionadas nos questionários, como a adoção da Ficha de acompanhamento da Aprendizagem e reestruturação dos instrumentos somativos aplicados ao 3º ano do Ensino Médio, por exemplo, constituem tentativas de informar com maior precisão os conteúdos ministrados, as atividades pontuadas e as médias obtidas pelos alunos nos quatro bimestres do ano letivo.

Como mencionado em 2.2.3, o discurso do corpo pedagógico é revelador de um sistema no qual a escola tem a função restrita de garantir o que ela produz através da comunicação das notas, sem levar em consideração os processos de aprendizagem (DAUVISIS, 1992). Essa conduta também revela um sistema escolar “em que o ensino passou a ter primazia sobre a aprendizagem e em que os conteúdos de ensino são determinados em função das necessidades da avaliação” (CUNHA, 1992, p. 5). Há, assim, que buscar meios de concretizar o desejo de mudar o sistema vigente, fortemente seletivo, para que se possam melhorar as práticas pedagógicas. Mas é certo que esse desejo esbarra na necessidade de o profissional cumprir seu papel de coordenador: garantir a organização do sistema avaliativo e simplificar, para os pais, a comunicação dos resultados. Conseqüentemente, uma formação sobre práticas avaliativas formativas se faz urgente no contexto escolar, para que os profissionais da educação saibam como orientar o corpo docente a implementar, efetivamente, uma avaliação pedagógica, vinculada ao ensino e à aprendizagem, e não, uma avaliação pontual, que visa unicamente resultados quantitativos, o que limita as possibilidades de regulação da aprendizagem.

Passemos agora ao exame das informações recolhidas junto às professoras, encarregadas de pôr em prática as informações contidas nos documentos e, em tese, transmitidas pela coordenação pedagógica. Quando aplicamos os questionários às professoras de francês, tínhamos como intuito conhecer a visão dos profissionais da Escola A sobre a avaliação das aprendizagens e seus anseios em relação ao sistema avaliativo vigente, bem como suas práticas avaliativas.

Nossa análise gira em torno de duas temáticas que se destacam no discurso das professoras: suas concepções sobre a avaliação formativa e as dificuldades relativas às exigências do contexto em que as professoras estão inseridas, no qual o sistema vigente parece limitar suas ações avaliativas à classificação dos alunos.

A respeito de sua visão sobre a avaliação formativa, observamos que as duas professoras revelam ideias bastante pertinentes sobre a articulação do ensino, da aprendizagem e da avaliação. A professora Raphaele acredita que a avaliação das aprendizagens deve articular professor, aluno e escola:

- (10) Uma avaliação onde andassem juntos o professor, o aluno e a escola. O professor dispondo de tempo para trabalhar o processo de aprendizagem – feedback (faça e refaça), o aluno consciente em relação a importância da autoavaliação bem feita, ou seja, que o aluno perceba que a aprendizagem não é só responsabilidade do professor e a escola levando em consideração a individualidade do aluno, respeitando o tempo de aquisição para a aprendizagem de uma língua estrangeira (Questionário - Raphaele, Apêndice E - pergunta nº 6).

Raphaele assinala pontos bastante pertinentes em sua resposta. Em primeiro lugar, menciona a necessidade de articulação entre o professor, o aluno e o contexto escolar onde estão inseridos para que a avaliação pedagógica tenha sentido. Ela também afirma que, nessa articulação, professor e aluno têm papéis importantes: o aluno deve ter consciência de sua responsabilidade em relação a sua aprendizagem, realizando o que a professora chama de “autoavaliação bem feita”; o professor deve fornecer *feedback* que seja motivador o bastante para que seus alunos percebam a importância de retornar às suas tarefas e melhorá-las, corrigi-las (“faça e refaça”). Também diz que o sistema escolar precisa adaptar-se às necessidades dos alunos e oferecer um tempo maior para que o ensino, a aprendizagem e a avaliação de uma língua estrangeira possam ocorrer de forma integrada. Seu discurso dialoga com a tese de Allal, para quem os sistemas de formação têm sempre uma função de regulação, cuja finalidade “é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro” (1986, p. 176). Essa regulação pode tomar diferentes formas, entre as quais está a função formativa da avaliação, cuja finalidade é a de assegurar que os meios de formação propostos pelo sistema se adaptem às diferenças individuais de cada aluno, e que deve ocorrer, necessariamente, durante um ciclo de aprendizagem, isto é, quando ainda há tempo para que essa adaptação ocorra, de fato (ALLAL, 1986).

A preocupação em diferenciar o ensino, observando os aspectos individuais de cada aluno, também aparece no discurso da professora Dalilla, que afirma procurar “interpretar e valorizar” os avanços de cada aluno:

- (11) De minha parte, através de minha prática, procuro avaliar os alunos considerando suas habilidades, dons e potencialidades particulares, procurando interpretar e

valorizar seus avanços individuais (Questionário – Dalilla - Apêndice D - pergunta nº 2).

Além disso, o discurso da professora Dalilla aproxima-se da ideia de que uma avaliação “será formativa se ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar” (HADJI, 2011, p. 29).

- (12) Para o aluno, possibilitar refletir sobre os resultados de seu empenho procurando, se necessário, melhorar cada vez mais. Para o professor, através dos resultados, melhorar a sua prática, possibilitando o encantamento dos alunos pelo conhecimento (Questionário – Dalilla - Apêndice D - pergunta nº 6).

No entanto, não fica claro se os resultados a que se refere são as aprendizagens quotidianas ou os resultados finais. Neste caso, sua concepção estaria mais vinculada ao modelo neobehaviorista de avaliação formativa, já mencionado 2.1.1, cuja característica marcante é a regulação retroativa, que incide sobre os resultados de um ciclo de estudos, e não, no meio da formação, quando há tempo para que haja adaptação do ensino aos progressos e dificuldades dos alunos (ALLAL, 1986). Ainda assim, “tempo” e “adaptação” são palavras-chave da avaliação formativa que se repetem nos discursos de Raphaele e Dalilla, o que nos leva a crer que sua prática se baseia em concepções mais inovadoras, se comparadas às formas tradicionais de ver a avaliação como algo pontual, a ser realizado ao final de um período de formação, unicamente pelo professor.

Os questionários também evidenciam que essas concepções esbarram no contexto em que as profissionais estão inseridas. Pode-se facilmente concluir que as exigências impostas pelo sistema escolar restringem práticas como as sugeridas pelas professoras, entre outros motivos, pela falta de tempo significativo para a aprendizagem da língua francesa e pela preocupação com o lançamento de notas a cada bimestre. A professora Raphaele, por exemplo, queixa-se de que “a escola está mais preocupada com o resultado final, ou seja, a nota para passar no final do ano” (Questionário- Raphaele, Apêndice F), o que, segundo ela, não assegura que os alunos aprendam e dificulta a recolha e a articulação dos dados oriundos de suas práticas avaliativas.

- (13) Sim, por ter dúvida em relação à aprendizagem dos alunos, se ela de fato ocorreu ou se ela vem “mascarada”, ou seja, os alunos cumpriram com as atividades, porém a tua experiência te diz que eles não aprenderam (Questionário - Raphaele, Apêndice E - pergunta nº 5)

Essa ideia também pode ser depreendida de uma das respostas da professora Dalilla. A escolha da expressão “estipular um nota”, entre aspas, leva a crer que, para ela, a nota não é uma representação justa do que o aluno realmente aprendeu.

(14) A coleta das informações para a avaliação de meus alunos se inicia a partir da primeira semana de aula e segue por todo o ano letivo sendo necessário, e de acordo com o Regimento da [Escola A], estipular uma “nota” nos quatro bimestres letivos (Questionário - Dalilla – pergunta nº 3).

Além disso, a forte preocupação com as notas torna o sistema vigente exclusivamente classificatório, o que, para elas, tem uma repercussão negativa na aprendizagem dos alunos, e acaba por reforçar a dicotomia avaliado-avaliador equivocadamente e tão frequentemente presente nos sistemas de formação:

(15) Esperança de que um dia ele mude. Que deixe de classificar os alunos entre aqueles que são bons alunos e os que não o são (Questionário - Raphaelle, Apêndice E - pergunta nº 7).

(16) Infelizmente, muitas vezes a avaliação do rendimento escolar é responsável por um diagnóstico negativo que tem como resultado a desmotivação e o desinteresse do aluno. A prática atual de que “avaliar” é papel do professor e “ser avaliado” é papel do aluno, cria um abismo entre alunos e professores prejudicando sobremaneira o processo de ensino e aprendizagem (Questionário - Dalilla - Apêndice D - pergunta nº 7).

É importante também observar que, segundo Raphaelle, as orientações fornecidas pela escola sobre a avaliação, restringem-se aos instrumentos somativos. Dalilla declara seguir, “na medida do possível”, as orientações do regimento escolar.

(17) Sim, mas somente sobre o numero de instrumentos avaliativos, cinco no total, mas os professores tinham a liberdade para determinar quando e como deveriam ser aplicados, respeitando o período fixado para o envio das notas a secretaria. (Questionário - Raphaelle, Apêndice E - pergunta nº 1)

(18) Na medida do possível, procuro seguir as orientações a respeito da avaliação, contidas no Regimento da Escola de A (Questionário - Dalilla - Apêndice D - pergunta nº 1).

A leitura do questionário não permite saber se os professores receberam orientações sobre como operacionalizar conceitos da avaliação pedagógica mencionados no regimento escolar (Anexo A), tais como a avaliação diagnóstica, a autoavaliação, a reorientação de objetivos, métodos e técnicas de estudo etc. Além disso, a “liberdade”

que tem cada professor para escolher seus instrumentos e a forma de interpretar os resultados obtidos, conforme refere Raphaëlle, pode ser algo problemático se os professores não são devidamente orientados sobre o processo de avaliação pedagógica ou se não têm acesso a formações sobre os avanços na área da avaliação escolar. Em relação aos critérios de que partem as professoras para realizar a avaliação das aprendizagens, não ficou clara – talvez, pela imprecisão da pergunta – a visão que têm as docentes de critérios de avaliação das aprendizagens. Assim, enquanto a professora Dalilla menciona como critérios questões atitudinais – “Interesse, responsabilidade, participação nas atividades individuais e em grupo, criatividade, pontualidade na entrega das tarefas, compromisso com os estudos, respeito consigo, com o professor, com os colegas e com a escola” (Apêndice E - pergunta nº 4), a professora Raphaëlle faz menção aos instrumentos avaliativos – “Participação nas atividades, provas escritas, trabalhos individuais ou em grupos, apresentação oral, seminário, etc.” (Questionário – Raphaëlle - Apêndice F - pergunta nº 4).

Podemos concluir que o contexto é primordial para a compreensão das concepções e ações das professoras de francês da Escola A. Por mais que demonstrem o desejo de realizar uma avaliação voltada para os alunos, suas práticas parecem esbarrar em diferentes aspectos do meio escolar – o sistema somativo classificatório, a aparente falta de formação e orientações sobre avaliação formativa, o desânimo provocado pelas exigências institucionais –, que as impedem de avançar em suas práticas avaliativas. Segundo Mottier-Lopez e Laveault (2008), essa constatação é característica da avaliação escolar que, apesar dos inúmeros avanços no plano científico, ainda se inscreve, no plano prático, em um contexto de reforma e de exigências cada vez mais numerosas.

5.3 Ações pedagógicas

Para melhor apresentar os dados obtidos durante o trabalho realizado com os alunos do 1º ano da Escola A, primeiramente, comentaremos o diagnóstico realizado com os alunos e, em seguida, o impacto das estratégias formativas no comportamento dos discentes e em suas produções durante os procedimentos da pesquisa-ação.

5.3.1 Primeiro contato com os alunos

Inicialmente, fizemos um diagnóstico geral do grupo-classe, averiguando aquilo que já eram capazes de realizar na língua francesa e o que gostariam de aprender a fazer. Nossa intenção era iniciar o ano letivo introduzindo a ideia de que aprendemos uma língua para agir nela, seguindo, assim, os princípios da perspectiva acional, segundo a qual os atos de fala que realizam os usuários/aprendentes “se concretizam nas atividades linguísticas e estas, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena” (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p. 15).

Na primeira semana de aula, quando interrogados sobre o que já sabiam fazer em francês, os alunos, inicialmente, responderam só conhecer os verbos “être” e “avoir”. A aluna Rita declarou, conforme as notas abaixo, que eles conheciam somente os verbos “être” e “avoir”:

| |
|-----------------------------|
| Notas de campo – (9/5/2016) |
|-----------------------------|

| |
|--|
| Rita: – Todo ano, entrava um aluno novo e a professora repetia tudo de novo. Ou seja, a gente nunca avançava, aí de novo, de ‘être’ e ‘avoir’. A gente nunca consegue mudar de nível porque o professor se sente obrigado a voltar tudo. |
|--|

Percebemos, assim, que os alunos não tinham o hábito de expressar, através da metalinguagem, aquilo que já sabiam realizar na língua. Era muito mais fácil lembrar de seus conhecimentos sobre a língua (verbos, vocabulário) do que pensar em seus possíveis usos:

| |
|----------------------------|
| Notas de campo - 9/05/2016 |
|----------------------------|

| |
|--|
| Joel: – Eu sei os verbos, os números, un, deux, trois, quatre... [risos] |
|--|

| |
|----------------------------|
| Notas de campo – 9/05/2016 |
|----------------------------|

| |
|--|
| André: – A gente sabe os sons da língua. |
|--|

Cientes de que as professoras de francês trabalhavam com o método *Adosphère AI*, interrogamos os alunos sobre aquilo que haviam aprendido nas lições do livro. Os alunos recordaram-se dos personagens e de trechos de diálogos, conforme as notas abaixo:

| |
|--|
| Notas de campo – 9/05/2016 |
| Joel: – Ah, era do Xavier, Imane. “La rue Goscigny” [risos]. |
| Professora: – Ah, então vocês memorizaram os diálogos do livro... |
| Joel: – Sim, a gente ficava horas memorizando, tinha que apresentar. A gente fazia isso mas aí veio a greve, e parou tudo. |

Nossa discussão em busca de um diagnóstico da turma conduziu-se, assim, a partir dos saberes mencionados. Perguntamos, então, se sabiam dizer que informações podíamos dar com os verbos “être” e “avoir”. A maioria respondeu que o “nome”, a “idade” e forneceu alguns exemplos, tais como: “Je suis Rita”, “j’ai quatorze ans”, “je suis étudiant”. Embora os exemplos fossem pertinentes, alguns alunos queixaram-se de “saber muito pouco de francês”, e comentaram o que gostariam de fazer:

| |
|---|
| Notas de campo – 9/05/2016 |
| Rafia – Eu queria conversar em francês, assim, sair falando mais coisas. |
| Rita: – É, e escrever textos em francês. Tenho muita dificuldade em escrever. |

Com base no que discutimos, chegamos a um consenso sobre as aquisições e os objetivos gerais do grupo-classe. O Quadro 11 reúne as informações a respeito do que os alunos eram capazes de fazer e daquilo que gostariam de realizar em língua francesa.

Quadro 11 – Diagnóstico dos participantes da pesquisa-ação.

| 1 | Je suis capable de ... | 2 | Je voudrais être capable de (d’) ... |
|---|---|---|---|
| | saluer | | écrire des textes en français. |
| | me présenter (dire mon âge, ma profession, ma nationalité). | | comprendre des textes écrits longs et difficiles. |
| | poser des questions simples (nom, âge). | | regarder la télévision en français. |
| | comprendre des dialogues courts. | | discuter avec les gens en français. |
| | comprendre des textes courts et faciles. | | |

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas dos alunos.

Acreditamos que a discussão da primeira aula tenha sido produtiva, uma vez que a noção de um “fazer” na língua – mais ampla do que um saber sobre a língua – pareceu ter sido compreendida, assim como a ideia de que as tarefas propostas nas aulas os levariam a aumentar esse repertório de ações na língua. Realizado o diagnóstico,

iniciamos um novo manual de ensino, a partir da lição zero, para fazer uma retomada das bases da língua. As sequências didáticas foram elaboradas com base no diagnóstico, nas propostas do material e enriquecidas de estratégias formativas, que serão comentadas a seguir.

5.3.2 Estratégias formativas

Ao selecionar estratégias formativas, inspiramo-nos no princípio, defendido por Allal (1986, p. 188), de que “a tarefa do professor na avaliação formativa é construir uma estratégia de avaliação formativa que seja aplicável na sua turma”. A autora recomenda que as escolhas feitas pelo professor sejam guiadas não apenas pelas contribuições teóricas, mas também pelo “contexto pedagógico e institucional em que a estratégia será aplicada” (ALLAL, 1986, p. 188).

Como mencionado em 4.3, constituímos um corpus com os dados mais significativos gerados no processo de interação entre os alunos, entre alunos e professores, e entre alunos e instrumentos de avaliação formativa. Nossa intenção era observar o impacto das estratégias formativas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Assim, através dos instrumentos e procedimentos utilizados, buscamos verificar o impacto das estratégias implementadas durante as aulas na conduta dos alunos, e o nível de adequação à realidade do grupo. Por razões metodológicas, apresentamos cada uma delas separadamente, esclarecendo, no decorrer das análises, que os indícios de apropriação por parte dos alunos das referidas estratégias são identificados somente na articulação entre elas.

5.3.2.1 Objetivos

Durante a pesquisa-ação, apostamos na retomada dos objetivos como importante estratégia para expressar as representações que os alunos pudessem ter dos objetivos fixados, bem como para enriquecer e consolidar as aquisições. Observamos, durante as primeiras aulas, que o fato de os alunos anotarem os objetivos no início de uma lição contribuía para sua retomada, nas aulas seguintes. Sempre que solicitados, pelo menos, parte dos participantes recorria aos seus cadernos ou fichas, nos quais anotavam as metas de aprendizagem, e buscavam nesses documentos ou na memória exemplos de recursos

que pudessem descrevê-los. O quadro abaixo é um exemplo de uma descrição, inicialmente feita no quadro branco e formatada para melhor visualização.

| Notas de campo – 13/06/2016 |
|---|
| Retomada e descrição, pelos alunos, dos objetivos da aula. Leçon 1 Objectifs: Saluer, se présenter Saluer → <i>bonjour (matin et après-midi), bonsoir, salut, ça va, ça va bien, merci...</i> <i>} monsieur, madame, mademoiselle</i> Dire au revoir → <i>au revoir, salut, à lundi...</i> Se présenter → <i>je m'appelle x, je suis x, moi, c'est x. Je suis brésilien/brésilienne</i> |

Com o passar das semanas e o avanço para as lições subsequentes, observamos que os participantes, de um modo geral, já se sentiam mais à vontade para descrever os objetivos de aprendizagem, o que não é fácil quando não se tem uma prática continuada que permita elaborar suas metas e refletir sobre elas. Sentindo, no entanto, necessidade de outros recursos além das descrições coletivas em sala de aula, e notando que alguns somente anotavam os exemplos de seus colegas, aplicamos, ao final de cada lição, uma ficha de autoavaliação (Apêndice H) dos saberes e saber-fazer já mobilizados, a ser preenchida individualmente, sem a ajuda de materiais de apoio. Quando aplicadas, os alunos manifestaram insegurança diante das fichas por medo de errar ou de descobrir que haviam aprendido muito pouco nas aulas, como se pode ler nos trechos abaixo:

| Notas de campo – 29/08/2016 |
|--|
| Rita: ai, professora, e se eu sei, mas não conseguir lembrar agora? Claude: eu sei falar, mas eu não sei escrever. Perde ponto? |

Reforçamos, então, que não atribuiríamos uma nota às fichas, e que os alunos deveriam ser sinceros para que pudéssemos obter informações mais precisas sobre seus pontos fortes e fracos e, assim, propor atividades mais apropriadas. Embora a realização da atividade tenha provocado certo incômodo, seus resultados mostram que ela pode oferecer informações valiosas ao professor e ao aluno sobre a distância entre o estado atual de cada aluno e os objetivos fixados (FERNANDES, 2005). No recorte abaixo, por exemplo, é evidente que o André reconhece o objetivo em questão e demonstra mobilizar diferentes expressões para representar as competências elencadas:

Ficha de autoavaliação, lição 1 – André

Objetifs: Saluer, se présenter.

1) Communiquer

a) À l'oral, je suis capable de

| | | |
|---------------------|---|---|
| Saluer | bonjour, salut; ça va; excuse moi; pardon | exemples |
| dire mon nom | Je m'appelle [] Je suis [] | exemples mon nom est [] |
| dire mon âge | J'ai 15 ans; mon âge est 15 | exemples |
| dire ma nationalité | Je suis brésilien | exemples Ma nationalité est brésilien; |
| dire où j'habite | J'habite à [] | exemples Belem; Belem c'est ma ville. |

Alguns alunos, como Louis e Garance, apresentaram um repertório menos variado, indicando que seria preciso regular suas aprendizagens mas, ainda assim, demonstraram ter uma representação pertinente do que é pedido na ficha:

Ficha de autoavaliação, lição 2 – Garance

| | | |
|-----------------------------------|------------------------------|----------|
| aborder quelqu'un | Pardon, Bonjour | exemples |
| demander de faire une inscription | Je peux a le un inscription? | exemples |
| présenter des documents | ? | exemples |
| demander le prix de l'inscription | ? | exemples |
| remercier et prendre congé | merci, au revoir. | exemples |

| Ficha de autoavaliação, lição 1 – Louis | | |
|---|----------------------------|----------|
| Objetifs: Saluer, se présenter. | | |
| 1) Communiquer | | |
| a) À l'oral, je suis capable de | | |
| Saluer | Bonjour, ça va | exemples |
| dire mon nom | Je m'appelle, je m'appelle | exemples |
| dire mon âge | mam âge, je suis | exemples |
| dire ma nationalité | Je suis, je habite | exemples |
| dire où j'habite | Je habite | exemples |

As fichas de autoavaliação proporcionaram-nos uma visão ampla das representações que os aprendentes tinham dos objetivos e de seu repertório linguístico-comunicativo. Embora determinados participantes tenham relatado certa insegurança durante a realização da tarefa, por temerem não conseguir demonstrar aquilo que sabiam e, mais ainda, pela perspectiva de descobrir o que não sabiam, a estratégia implementada é uma forma muito mais ampla de rever suas aquisições do que a simples revisão, através de exercícios, daquilo que foi trabalhado em sala. Desse ponto de vista, acreditamos que esse instrumento traz informações valiosas para os principais destinatários da avaliação formativa – “o aluno que aprende e o professor que ensina” (HADJI, 2011, p. 20), e orientam as ações futuras, desde um trabalho com as estratégias de aprendizagem, as regulações dos pontos fracos citados pelos aprendentes e elaboração das próximas fichas de autoavaliação, nos módulos seguintes. Pensamos, finalmente, que essa estratégia, integrada às sequências didáticas, pode ajudar os aprendentes a desenvolver, progressivamente, uma consciência de que aquilo que estão estudando corresponde a determinadas funções que eles passam a poder usar na língua estrangeira. Também pode ajudá-los a adotar o hábito de autoavaliar suas aquisições e suas estratégias de aprendizagem e superação.

5.3.2.2 Critérios de avaliação

A construção coletiva de critérios de avaliação tornou-se também uma atividade frequente em sala por representar “ferramenta de referência” (NUNZIATI, 1990) à qual poderíamos recorrer sempre que desejássemos verificar a pertinência de uma produção escrita ou oral, ou mesmo a distância entre o que já haviam aprendido e os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Com base nas competências das lições do primeiro dossiê do manual, foram selecionadas duas atividades: uma produção oral – realizar uma inscrição na biblioteca da escola –, e uma produção escrita – redigir seu perfil em um site fictício de aprendizagem de línguas estrangeiras, “Interlingua”.

Para “ensinar” a construir critérios, seguimos as recomendações de Scallon (2000 apud HADJI, 2011, p. 62), entre as quais está “a sensibilização da busca de indícios” para a construção de “listas de verificação”. A fim de melhor esclarecer nosso procedimento, vejamos a transcrição de um diálogo, documento-base para a composição da grade de critérios da produção oral:

| |
|---|
| <p>Lição 2 – Diálogo suporte da atividade Objetivo: solicitar informações para realizar uma inscrição</p> |
| <p>- Excusez-moi... C'est pour une inscription... Je voudrais des informations, s'il vous plaît. - Eh bien, vous présentez une pièce d'identité, vous complétez un formulaire... - Et vous demandez des photos ? - Oui, une photo. - Et combien ça coûte ? - Vous êtes étudiante ? - Oui. - Ah ! C'est gratuit pour les étudiants.</p> |

Fonte: Berthet et al. *Alter Égo + A1*. Paris: Hachette, 2006.

Com a transcrição do diálogo em mãos⁵³ e levando em consideração a situação de comunicação⁵⁴ – uma estudante dirige-se à MEDIATECA da Universidade para obter informações sobre o procedimento de cadastro – os alunos foram levados a perceber que cada réplica dita pelos participantes do diálogo representava uma ação⁵⁵. Assim, quando a estudante diz “excusez-moi” (com licença) ao funcionário da MEDIATECA, ela realiza um ato de fala, o de abordar alguém em seu local de trabalho. Já quando diz “je voudrais des informations, s’il vous plaît”, ela solicita informações, de maneira gentil, graças ao uso do futuro do pretérito (“eu gostaria”) e da expressão “por favor”. Essa articulação, feita pelos alunos, entre o que é dito no diálogo e a ação realizada (cumprimentar, solicitar/ dar informações etc.) garantiu a compreensão da pertinência desses usos para o propósito do diálogo, que constituía um objetivo de aprendizagem: entrar em contato com o outro, solicitar informações, levando em consideração o destinatário. Os alunos, desde o início, participavam ativamente da tarefa, demonstrando reconhecer a importância de certos usos da língua para com os interlocutores envolvidos. O excerto abaixo ilustra a forma como foi conduzida a observação e construção de um quadro de critérios:

| Notas de campo – 20/06/2016 |
|--|
| Professora: alors, il frappe à la porte de la médiathèque et il dit... ? |
| Todos: “Excusez-moi, monsieur”. |
| Professora: et... qu’est-ce qu’on fait exactement quand on dit “Excusez-moi, monsieur” ? |
| Joel: ele tá cumprimentando... abordando o cara da médiathèque. |
| Professora: então, na primeira coluna, o que eu escrevo? |
| Rita: abordar o funcionário. |
| Joel: educadamente. |

Em aulas posteriores, a lista de critérios inicialmente construída foi-se enriquecendo, cada vez que um novo diálogo ou uma nova forma aparecia. Através dos comentários dos participantes, era possível observar que eles se apropriavam, pouco a

⁵³ Em uma sequência didática que visa o desenvolvimento da compreensão oral, a elaboração de critérios se dá após a fase de escuta, repetição, reconstituição do diálogo e memorização, seguida do confronto com a transcrição do referido diálogo. É a partir dessa série de atividades necessárias à aquisição de uma língua estrangeira que entra em jogo a estratégia de construção de um referente. Isso garante a integração da avaliação formativa à aula de língua.

⁵⁴ Entendemos situação de comunicação como a unidade básica de toda comunicação, definida pelo meio físico e social no qual se desenvolvem as interações entre os interlocutores de uma comunidade (CUQ, 2003)

⁵⁵ Aqui, integramos ao ensino e aprendizagem de língua a noção de agir, objeto da perspectiva acional, segundo a qual aprender uma língua é realizar ações (ver 3.1.1). Essa perspectiva se inscreve numa continuação do que se chamou Abordagem Comunicativa (BOURGUIGNON, 2006).

pouco, dos usos característicos do gênero selecionado. Como exemplo, durante uma atividade de revisão anterior à prova de produção oral, o aluno Joel espontaneamente, retoma os critérios estabelecidos, complementados por André:

| Notas de Campo – 9/08/2016 | |
|----------------------------|--|
| Joel: | Professora, então, quando a gente vai se inscrever em um curso, por exemplo, a gente precisa cumprimentar o funcionário, apresentar documentos, ser educado e agradecer... Né? |
| André : | E dizer ‘au revoir’, né, mano? Não vai embora sem dizer ‘tchau’, né? |

A interação entre os alunos Joel e André revela sua apropriação dos critérios que indicam a adequação de uma produção ao interlocutor (levando em conta os aspectos pragmáticos que garantem sua pertinência) e que, conforme observa Hadji (2011), servirão de base para o julgamento de aceitabilidade.

Essa consciência também possibilitou que os alunos, analisando os diálogos subsequentes, construíssem um quadro de usos na língua que serviriam de critérios para que eles pudessem, por sua vez, solicitar informações ao simular a realização de uma inscrição. O Quadro 12 é o produto dessa atividade colaborativa, meio para os alunos regularem suas futuras produções orais.

Quadro 12 – Grade de critérios para uma inscrição bem-sucedida na biblioteca da escola

| Pour réaliser une inscription à la bibliothèque de l'école, je dois... | |
|---|---|
| saluer l'employé | <i>Bonjour, excusez-moi, Monsieur, Madame pardon...</i> |
| annoncer mon objectif | <i>C'est pour une inscription... Je voudrais m'inscrire à ...</i> |
| présenter des documents | <i>Voilà ma carte d'étudiant, une photo et mon formulaire d'inscription...</i> |
| demander le prix | <i>Ça coûte combien ? Combien ça coûte ? C'est gratuit pour les élèves ?</i> |
| remercier et prendre congé" | <i>Merci , monsieur/ madame Merci beaucoup ! Au revoir! À bientôt !</i> |

Fonte: elaboração própria.

Grades como a do Quadro 12 foram utilizadas nas fases de avaliação mútua, em sala de aula, para as produções individuais e serviam também de referência para os testes e provas aplicados ao final do bimestre.

Nas aulas seguintes, ficou claro que os alunos passaram a priorizar os critérios que selecionavam, demonstrando visivelmente capacidade de distanciamento da tarefa, especialmente quando deveriam simular uma situação com a professora, ou na véspera de um teste de produção oral. A consciência dos critérios manifestava-se mesmo durante a realização dos testes, como se observa nas transcrições a seguir.

Notas de Campo – 5/09/2016

Excerto de teste oral – Louis

Professora, fazendo o papel do funcionário da biblioteca: - Votre inscription est confirmée.

Louis: [...] ai, eu me esqueci como agradece.

Notas de Campo – 5/09/2016

Após o teste oral, Louis retorna à sala de aula, ainda preocupado com seu desempenho:

Louis: - Eras, professora, eu esqueci de me despedir da senhora [do funcionário], né?

É bom ressaltar que, embora não tenha conseguido realizar todos os atos de fala necessários para o seu teste, Louis manifestou ter aprendido que, para bem realizar a interação proposta – inscrever-se na biblioteca da escola –, ele precisa, além de fornecer corretamente seus dados, adequar seu discurso ao destinatário, agradecendo e despedindo-se, respeitando assim as regras socioculturais da língua que está aprendendo.

Em relação à produção escrita, a primeira tarefa foi redigir um perfil para o site fictício “Interlíngua” de aprendizagem de línguas estrangeiras. Após a leitura de três perfis, foram selecionadas informações que se repetiam em todos os modelos: nome, idade, línguas faladas, línguas estudadas, objetivos de aprendizagem etc. Como se tratava de perfis de estudantes universitários, os alunos sugeriram substituir as referências a faculdades ou universidades pela menção à escola onde estudavam, o turno que frequentavam etc.

Notas de Campo – 14/06/2016

Rafia: Ah, mas essa parte do curso [universitário] não vai dar pra acrescentar.

Professora: Como os personagens são universitários, precisamos fazer uma adaptação. O que vocês sugerem?

Claude: Bora colocar o nome da escola.

Professora: sim, mas só o nome? Observem que eles dizem “j’ étudie le matin...”

Rita: o turno, os horários.

Joel: Como é que eu digo “menos no final de semana”?

[...]

Évelyne: Tem que falar do retorno, que a gente faz francês à tarde também.

Assim, o comando da tarefa continha os critérios escolhidos: “Complétez votre profil – précisez votre nom, votre âge, le nom de votre école (et les horaires des cours), vos langues, vos objectifs. N’oubliez pas de saluer les utilisateurs d’Interlingua et de prendre congé». Desse comando também construímos uma breve lista que orientava a produção escrita:

Quadro 13 – Critérios para a redação do perfil *Interlingua*

| Profil Interlingua | |
|----------------------------------|--|
| Prénom | <i>Je m'appelle X Moi, c'est X</i> |
| Âge | <i>J'ai 14 ans Mon âge: 14 ans</i> |
| École/ horaires | <i>J'étudie à...le matin / tous les matins/ tous les matins et le mardi après-midi</i> |
| Langues étudiées, parlées | <i>Je parle anglais J'étudie le français J'apprends le français et l'anglais</i> |
| Objectifs sur Interlingua | <i>Je voudrais communiquer avec les gens/ apprendre une autre langue</i> |
| Projet d'études | <i>Je voudrais faire des études de médecine, d'ingénieur</i> |

Fonte: elaboração própria.

Na semana seguinte, após a leitura das primeiras produções dos alunos, a professora-pesquisadora percebeu que boa parte dos perfis não continha todas as informações previstas no comando da tarefa. Sentindo a necessidade de reorientar a tarefa, tomando como referência os critérios estabelecidos, a professora-pesquisadora, sem identificar os autores, projetou alguns textos para que os alunos os avaliassem. A tarefa esbarrou, inicialmente, na preocupação com a correção linguística.

Produção de aluno - Profil Interlingua – Yves – 21/06/2016

Je m'appelle (...), je suis bresilien, j'ai 15 ans. J'apprends le français et anglais. J'étudie à école [...], le martin.

Je voudrais:

[x] apprendre une langue

[x] communiquer avec les autres

Os alunos, embora munidos da lista de critérios redigida na semana anterior, preocuparam-se de imediato com erros de ortografia apenas, apontando a ausência do acento em ‘bresilien’ e o acréscimo indevido da letra ‘r’ em ‘le martin’. Em seguida, foram orientados a verificar primeiramente a obediência aos critérios de comunicação para, em seguida, proceder à correção dos erros de ortografia, gramática etc.

| |
|-----------------------------|
| Notas de Campo – 21/06/2016 |
|-----------------------------|

| |
|---|
| Professora: Certo, mas nós precisamos olhar o comando da tarefa, primeiro. Elle est où, la liste de critères ? [André], relis la consigne, s’il te plaît. |
|---|

| |
|----------------------------------|
| André: Complétez votre profil... |
|----------------------------------|

Após a releitura do comando da tarefa, copiamos no quadro a lista de critérios construída na aula anterior, ao lado do texto de Yves, já projetado. Solicitamos aos alunos que relessem a produção e observassem a presença ou não das informações contidas na lista de critérios. Assim, eles conseguiram, pouco a pouco, focar a atenção no que deveria ser comunicado no texto:

| |
|-----------------------------|
| Notas de Campo – 21/06/2016 |
|-----------------------------|

| |
|--|
| Rita: - ele disse o ‘nom’, a nacionalidade, ‘l’âge’, a escola, o turno, os objetivos. Ele esqueceu de dizer ‘à bientôt sur Interlingua’. |
|--|

Com o texto seguinte, ficou mais fácil avaliar a obediência aos critérios. Pedimos a um aluno que lesse em voz alta o texto abaixo:

| |
|--|
| Produção de aluno - Profil Interlingua – Claude – 21/06/2016 |
|--|

| |
|--|
| <i>Je suis Brésilien, je voudrais étudier la médecine. J'apprends le anglais dans une école de langue. J'étudie à l'École [...] tous les jours mais je n'ai pas cours les samedis et dimanche. Je parle le portugues. J'ai 15 ans.</i> |
|--|

| |
|---------------|
| <i>Merci,</i> |
|---------------|

Notemos, dessa vez, que o olhar dos alunos voltou-se, primeiro, para a lista de verificação.

| |
|-----------------------------|
| Notas de Campo – 20/06/2016 |
|-----------------------------|

| |
|--|
| Rita: Nationalité, âge, objectif, langues, école, rotina...não é pra dizer ‘merci’, é pra se despedir. |
|--|

| |
|--|
| Professora : Alors, qu’est-ce que vous sugérez ? |
|--|

| |
|----------------------------------|
| Rita: À bientôt sur Interlingua. |
|----------------------------------|

| |
|-------|
| [...] |
|-------|

Professora: Está completo o perfil? Agora podemos fazer a correção linguística.

Joel: Tá tudo certo. Não, le anglais.

André: Portugais, tá português.

Éveline: Les dimanches com 's'.

Professora: E quanto à organização das ideias no texto? Vocês observaram como ele conclui a apresentação?

André: podia falar as línguas juntas, je parle portugais et j'apprends l'anglais.

Garance: coloca a idade lá em cima, depois do nome.

As interações acima transcritas ilustram que avaliar uma produção com base em critérios pré-estabelecidos constitui um processo construído lentamente, cujos resultados não aparecem de forma imediata. Mesmo tendo levado para a casa o comando detalhado da tarefa e a lista de critérios, nos quais não havia menção a aspectos linguísticos, os alunos priorizaram, de início, a correção ortográfica, provavelmente, em consequência do modo como aprendem português na escola. Nesse caso, os critérios normativos, internalizados pelos alunos, superaram os critérios pragmáticos. Após o redirecionamento da tarefa e a retomada da lista de verificação, da primeira leitura para a terceira, os alunos já não corrigiam de imediato os aspectos linguísticos, mas procuraram observar primeiro se os textos projetados adequavam-se ao comando da questão, olhando em seguida, para os aspectos linguísticos e textuais. Como mencionado nas seções anteriores, é esse procedimento que, segundo Bourguignon (2011) diferencia a avaliação da competência, que enfoca a mensagem (pragmática), da tradicional correção de textos escolares, cujo foco é o código linguístico: a avaliação da competência compreende duas dimensões – a dimensão pragmática, em torno dos critérios de “pertinência” e “adequação”, e a dimensão linguística, em torno do critério de “correção”.

Os comentários dos alunos demonstram, assim, que avaliar com base em critérios garante o distanciamento da tarefa e um retorno mais consciente a ela. Esse distanciamento é, segundo Hadji (2011, p. 93) “uma condição para a eficácia das aprendizagens”. As interações transcritas ilustram o desenvolvimento, em seu estado inicial, de uma competência de avaliação, no sentido de uma “apropriação progressiva de critérios construídos passo a passo mediante atividades languageiras” (CUNHA, 2006, p. 73). Os comentários dos alunos e da professora-pesquisa evidenciam também o caráter dialógico (FREIRE, 1978) da avaliação das aprendizagens, uma vez que a construção de critérios e o recurso a essa ferramenta para avaliar as produções dos alunos se realizam na interação entre os alunos, ou entre os alunos e o professor. É durante essa interação

que os aprendentes desenvolvem, progressivamente, sua capacidade de autocorreção, condição necessária, entre outras, para chegar a um nível de avaliação autônoma, no qual “ele será capaz de escolher, de forma deliberada e racional, os critérios de avaliação mais adequados” (SCALLON, 2000, apud HADJI, 2011) e utilizá-los de forma consciente.

5.3.2.3 Avaliação mútua

Conforme se viu na seção anterior, o primeiro contato com a atividade da avaliação mútua aconteceu no momento em que os alunos se apropriavam dos critérios por eles construídos para sua produção escrita. Tratou-se, na ocasião, de uma necessidade sentida pela professora-pesquisadora, ao se dar conta de que as primeiras produções não obedeciam ao comando da tarefa. Analisaremos agora os dados recolhidos durante uma atividade de avaliação mútua de produção oral.

Nessa atividade (APÊNDICE F), os alunos trabalharam em grupos de quatro ou cinco, uma vez que se considerou ainda cedo para que, individualmente, cada aluno apreciasse a produção de um colega. Enquanto um dos alunos do grupo gravava uma apresentação pessoal, imaginando-se na primeira aula de um atelier de pintura, em Paris, os outros deveriam observar o respeito aos critérios (dizer nome, idade, nacionalidade, cidade natal, onde mora, onde estuda, do que gosta, seu sonho), e anotar as expressões utilizadas para expressá-los. Na maioria dos casos, os alunos marcavam “sim” em todos os critérios, mas mencionavam levar outros quesitos em consideração, tais como a pronúncia, como é o caso do excerto abaixo.

Avaliação mútua – produção oral - 22/08/2016

Situation : c'est le 1^{er} jour du cours de peinture. Tu te présentes à la classe.

Edna: « -Alors voilà, moi c'est Edna, j'ai 15 ans, je suis brésilienne et j'habite à Belém. J'étOUdie à l'école (...) et là, j'apprends les Mathématiques, le français etc. Et ma passion, c'est lesss sport. Et mon rêve, c'est d'habiter à Paris ».

Edna: E aí, gente, como eu fui?

Évelyne: A Edna foi muito bem, eu achei que ela pronunciou tudo certo e ela recebeu um “oui” em todas categorias.

Rafia [ainda sobre o desempenho da Edna]: Gostei muito da apresentação da Edna, ela também pronunciou tudo certinho e recebeu “oui” em todos os critérios.

Rita: Ela falou “moi, c'est” na hora de falar o nome, “j'ai” na hora de falar a idade, “je suis” na hora de falar que ela é brasileira, “ma passion” e “mon rêve”. Isso eu consegui anotar.

Em outros casos, os alunos pontuaram o fato de sua colega ter ido além do esperado ao “não ser muito direta” e de acrescentar mais detalhes e frases que suas colegas. Observe-se o fragmento a seguir:

| |
|--|
| <p>Avaliação mútua – produção oral - 22/08/2016 Situation : c’est le 1^{er} jour du cours de peinture. Tu te présentes à la classe.</p> |
| <p>Évelyne apresenta-se e as colegas comentam sua produção. Rafia: Ela começou se apresentando muito bem, ela não foi muito direta. Eu gostei muito, eu marquei tudo “oui”. Professora: Para todos os critérios? Rafia: Sim, sim Rita: Eu achei que ela foi muito bem porque ela não só correspondeu ao que ela tinha que falar, mas ela deu, ela acrescentou mais detalhes e várias frases que geralmente não foram acrescentadas pelas outras meninas. E ela sempre falava mais do que foi pedido pra ela. (...) Obedeceu a todos os critérios e ultrapassou eles.</p> |

Em outros grupos, os alunos decidiram atribuir notas variadas à apresentação de um colega, sem, no entanto, saber justificar precisamente sua decisão:

| |
|--|
| <p>Avaliação mútua – produção oral - 22/08/2016 Situation : c’est le 1^{er} jour du cours de peinture. Tu te présentes à la classe.</p> |
| <p>Fabienne: - Je m’appelle Florencia, je vingt-trois anSH, ma nationalité, c’est la colombienne, j’habite Bogota, je suis professeur de sport, mon rêve, c’est de participer à une compétition in[In]ternationnEle. Marine: Bom, ela foi bem, ela falou direitinho, eu não vi erro na pronúncia. (...) Eu marquei tudo “sim”. Professora: você tem a mesma opinião da Milena? Joel: Eu anotei aqui os exemplos, je m’appelle, “j’ai”, ma nationalité, je suis, j’habite, ma passion e mon rêve. Professora: ela foi bem? Joel: Ela usou todos os exemplos [critérios]. Daria 9,5. Professora: Por quê? Joel: porque ela se engatou um pouco. André: 9,4. Professora: Mas tem que ter uma explicação. Joel: Ela falou ansh... 9,4, porque dez é a perfeição.</p> |

A partir da primeira atividade, os alunos fizeram uma revisão dos quesitos levados em conta pelos grupos, além da grade, e refletiram sobre se era justo levar em conta o que não havia sido combinado para avaliar seus colegas. Concluíram que precisávamos

repensar a grade, já que aspectos como “a pronúncia perfeita”, por exemplo, eram mencionados com frequência.

Notas de campo – 22/08/2016

Rita: ah, a gente avaliou a pronúncia porque ela é muito importante.

Joel: É, não é justo, se não foi combinado. Tá certo.

Claude: o importante é que deu pra entender.

Também observamos que, ao ouvir a gravação de suas próprias produções orais, os alunos apresentavam maior dificuldade em apontar seus pontos fortes e fracos, ao passo que demonstravam maior atenção ao avaliar a produção de um colega. Como exemplo, durante uma atividade de avaliação mútua (Apêndice F), o aluno Louis, mesmo tendo ouvido duas vezes a gravação de sua atividade de produção oral, fez uma avaliação negativa do seu desempenho, e foi corrigido por seu par, Joel:

Notas de Campo: 22/08/2016

Louis: Ah, não fui bem. Eu marquei ‘não’, em ‘dire au revoir’, eu esqueci de dizer.

Joel: tu disseste sim, escuta aí de novo. É ‘oui’, marca tudo ‘oui’ pra ti.

Alguns alunos, por outro lado, relataram o incômodo que sentiam ao avaliar um colega. Yuna e Rita, por exemplo, comentaram não gostar de avaliar os colegas porque se imaginam no lugar deles e percebem, neles, as falhas que comumente cometem:

Notas de campo – 22/08/2016

Yuna: Ai, eu não gosto (de avaliar o colega). Me dá agonia, porque a gente se imagina no lugar deles.

Rita: É, a gente vai vendo neles todos os erros que a gente comete e nem percebe. A gente vai anotando tudo pra não repetir.

Consideramos que, ainda que a avaliação mútua possa, em um primeiro momento, e, provavelmente, pela falta de prática, provocar desconforto, os relatos das alunas acima transcritos demonstram o quanto observar o outro as ajudou a perceber os pontos fortes e as falhas que, provavelmente, não veriam em suas próprias produções. De forma inconsciente, Rita se projeta no outro ao dizer que vê, em seus colegas, os erros que comete sem perceber, e desenvolve estratégias – “anotar tudo” – para, por sua vez, não

repetir as mesmas falhas observadas. Toumi, em um projeto de avaliação formativa para melhorar a produção escrita, ao observar que “é frequentemente mais fácil detectar as falhas contidas em uma redação produzida por outrem do que ver as disfunções contidas no nosso próprio texto” (2009, p. 3)⁵⁶, sugere estimular os aprendentes a se distanciarem da avaliação de seus próprios textos e analisarem, primeiro, os textos de seus pares, observando as dificuldades e fazendo sugestões. Acreditando que avaliar as produções de um colega favorece o distanciamento que parece quase impossível quando se deve apreciar a própria produção, apostamos na avaliação mútua como estratégia para ensinar os alunos a se distanciarem de seus textos, deixando de lado todo e qualquer sentimento negativo que intervém quando se trata de apreciar um texto próprio.

A atividade de avaliação mútua também possibilitou que os alunos compreendessem a difícil tarefa que tem um professor a cada vez que precisa ler os trabalhos de seus alunos e fazer apreciações/correções. Após as avaliações somativas, por exemplo, os alunos sempre ficam apreensivos pela nota que obtiveram, e solicitam ao professor que corrija de imediato as provas. É interessante como observamos, em alguns comentários, que os alunos já podiam se colocar no lugar da professora-avaliadora, ao mesmo tempo em que começavam a compreender que o processo de correção de uma produção não é algo simples e requer tempo e atenção. Isso mostra que, quando o trabalho de avaliação é compartilhado, fica bem mais fácil explicar aos alunos o que envolve a correção de uma prova. Observe-se o que o Louis solicita à professora-pesquisadora, logo após a realização da sua prova oral: da 2ª avaliação bimestral:

Notas de campo – 24/10/2016

Louis: Eras, professora, dá logo a nota da oral. Eu tô agoniado pra saber se eu fui bem.

Professora: Mas você sabe que é um processo demorado, eu tenho que ouvir mais de uma vez cada prova oral, observando cada critério daquela nossa grade. Você já conhece o trabalho que dá, você ouviu a gravação do [...]

Louis: ah, tá. Dá trabalho mesmo.

Professora: Viu? Você não quer eu faça uma correção apressada, posso acabar sendo injusta.

Louis: É, não é fácil. Tá bom, eu espero. Vá pra sua casa e ouça com calma.

Rafia: o meu eu já sei que não foi perfeito porque eu esqueci de agradecer.

⁵⁶ No original: “Étant donné qu’il est souvent plus facile de détecter les faiblesses contenues dans une rédaction produite par un autre que de voir les dysfonctionnements que renferme notre propre texte »

Este último exemplo mostra como um saber avaliar pode ser compartilhado entre professor e alunos. Essa etapa também possibilita que se articulem as funções formativa e somativa da avaliação: mais conscientes de como se dá o processo de correção de provas, os alunos terão maiores condições de controlar sua apreensão enquanto aguardam seus resultados. Por mais que, em nossa pesquisa, nossa intenção não fosse preparar os alunos para serem examinadores proficientes, as experiências de avaliação mútua oferecem condições para que os alunos compreendam os procedimentos do professor no momento da avaliação somativa e lhes dá argumentos para discutir os resultados, caso julguem necessário, uma vez que os critérios de avaliação são construídos em total colaboração. Para Allal (2010), a execução de um movimento contínuo entre avaliação formativa e somativa permite ao aluno fazer a regulação da sua aprendizagem.

5.3.2.4. Autoavaliação

Ao analisar as tarefas de autoavaliação propostas à turma (Apêndices G e H), nosso olhar voltou-se para dois processos: o desenvolvimento da capacidade dos alunos de descrever seus pontos fortes e fracos e de propor estratégias de melhora/aperfeiçoamento; a capacidade de autoavaliar suas produções orais e escritas, com base nos saberes/saber-fazer envolvidos.

No primeiro caso, observamos considerável evolução na capacidade de autoavaliação por parte de alguns participantes. O relato dos alunos, após a devolução das atividades de autoavaliação, também indicou que eles já conseguem descrever, ainda que de forma simples, o que conseguiram aprender no 1º ano do Ensino Médio, e que pretendem melhorar ou aperfeiçoar no ano seguinte. Em relação às estratégias, percebemos que os alunos, durante a pesquisa-ação, não conseguiram desenvolver estratégias adequadas àquilo que aprenderam ou não, limitando-se a soluções como “estudar mais” ou pedir à professora uma revisão dos “assuntos” não aprendidos.

No segundo caso, percebemos que muitos alunos não conseguiram autoavaliar seus textos orais e escritos de mesma forma como procederam nas atividades de avaliação mútua, observando o respeito ao comando e aos critérios. Mesmo tendo lido seus textos escritos ou ouvido a gravação dos textos orais, não conseguiam apreciar a qualidade da mensagem por eles transmitida, pois se preocupavam ainda com os “erros” de pronúncia e de ortografia.

Para melhor visualização dos dados, iniciaremos nossa análise comentando as descrições dos alunos nas fichas de autoavaliação ligadas aos objetivos de aprendizagem da língua francesa (Apêndice G) e na página inicial do perfil do aprendente de francês (Apêndice H). Em seguida, compararemos as estratégias de superação descritas pelos aprendentes nas fichas de autoavaliação e nos relatos após a realização do perfil do aprendente. Por fim, confrontaremos relatos dos aprendentes sobre suas produções.

- Reflexão sobre os objetos de aprendizagem da língua

A leitura das fichas de autoavaliação (Apêndice G) permitiu-nos dividir os alunos em dois grupos. No primeiro, estão os alunos que relacionaram seus pontos fortes e fracos aos objetivos de aprendizagem da língua em termos de saber-fazer. No segundo, estão aqueles cujas respostas referem-se a processos mais gerais de comunicação, dentre eles, os de execução – produção oral e escrita, recepção oral e escrita (CONSELHO DA EUROPA, 2001), mas não fazem menção aos saberes e saber-fazer trabalhados. Nos dois grupos, os alunos mencionam conhecimentos sobre a língua – gramatical, semântico, ortográfico e fonético. Vejamos as respostas do primeiro grupo:

Quadro 14 – Autoavaliação dos alunos do Grupo 1

| Pontos fortes | Aluno (a) | Respostas |
|---------------|---------------|--|
| | Joel | - escrever meu nome, dizer a idade, a nacionalidade, onde moro (lição 1). - dizer os gostos e as opiniões (lição 2) |
| | Yuna | - me comunicar: dizer o meu nome, idade, nacionalidade, e onde eu moro (lição 1). - dizer o sonho e exprimir as paixões (lição 1). |
| | Rita | - línguas, me apresentar, dizer oi (lição 1). - apresentação pessoal (lição 2) |
| | Fabienne | - me apresentar e ler (lição 1) - dizer o que eu gosto (lição 2) |
| | Éveline | - apresentação (nome, idade, nacionalidade, meus objetivos etc.) (lição 1). - perguntar questões simples e expor os meus desejos (lição 1). |
| | Garance | - sei me apresentar, falar o meu nome, minha idade, onde moro, o que eu gosto, o que eu detesto (lição 1). - perguntar o nome, a idade e dizer minhas paixões (lição 2) |
| | Rafia | - me apresentar (básico). Verbo être e avoir (lição 1) - utilizar os verbos (lição 2) |
| | Pontos fracos | Aluno (a) |
| Joel | | - dizer algumas palavras e escrever (lição 1). - não sei dizer (lição 2) |
| Yuna | | - conjugar os verbos parler, apprendre e “la journée” (lição 1). - grammaire (lição 2) |
| Rita | | - vocabulário, conjugar os verbos (lição 1). - perguntas, abordagem (lição 2) |
| Fabienne | | - escrever, eu não sei conjugar verbos e dizer as nacionalidades. (lição 1) |

| | | |
|--|---------|---|
| | | - <i>conjugar verbos (lição 2)</i> |
| | Éveline | - <i>conjugar os verbos, principalmente o “avoir” (lição 1)</i> - <i>conjugação de verbos (principalmente dos pronomes pessoais nous, il/ele e vous), saber utilizar o “Quel e Quelle” (lição 2)</i> |
| | Rafia | - <i>lembrar dos diálogos envolvendo os assuntos (lição 1)</i> - <i>lembrar dos diálogos envolvendo os assuntos (lição 2)</i> |
| | Garance | - <i>não sei as nacionalidades além da minha, não sei conjugar o verbo avoir e nem o être, não sei a la journée, o verbo aprender também (lição 1).</i> - <i>conjugação verbos, fazer perguntas as pessoas, dizer meus sonhos, identificar onde moro, minha data de nascimento (lição 2)</i> |

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas dos alunos.

As respostas acima transcritas sugerem que os alunos do primeiro grupo, durante o preenchimento das referidas fichas, focalizaram os saberes e saber-fazer das três lições estudadas e em determinada dificuldade gramatical a eles relacionada. Comentemos algumas dessas respostas.

Éveline e Garance apresentam descrições amplas e detalhadas em relação a outros alunos. Em seus pontos fortes, Éveline apresenta uma síntese dos saber-fazer das três lições estudadas. Quanto às suas dificuldades, a aluna detalha elementos gramaticais, tais como as pessoas do discurso com as quais ainda não consegue conjugar certos verbos, o uso dos pronomes interrogativos *quel/quelle* etc. Garance também fornece uma ampla lista dos saber-fazer já mobilizados, acrescentando dificuldades relacionadas ao uso de verbos (*avoir, être*). Algumas respostas, como as de Rita e Yuna, são menos específicas. Na lição 2, por exemplo, Rita indica como “ponto forte” a apresentação pessoal, que não constitui um saber-fazer específico dessa lição. Em conversa com a professora-pesquisadora, ela esclareceu que esse seria seu ponto mais forte, ainda que houvesse outros. Como ponto fraco na segunda lição, Yuna menciona a “gramática”, sem especificar, como muitos de seus colegas, que elementos gramaticais representam, para ela, uma dificuldade. Rafia, por sua vez, menciona como dificuldade nas duas lições estudadas, “lembrar dos diálogos envolvendo os assuntos”, o que indica que ela precisaria ouvi-los mais vezes, em sala, ou dedicar mais tempo à sua memorização. Por fim, como se pode notar, quase todos os alunos mencionam como pontos fracos a conjugação verbal, indicando uma forte ênfase no modo tradicional de se aprender línguas.

As respostas do segundo grupo, diferentemente do primeiro, sugerem que os alunos não têm uma clara consciência clara do que estão aprendendo em língua francesa, como se verá mais adiante. À exceção de Yves, que declara saber apresentar-se “de forma simples e curta”, todos se referiram, em suas tarefas de autoavaliação, a processos mais gerais da aprendizagem de uma língua estrangeira, tais como “escrever palavras”, “falar

algumas coisas”, “formular frases improvisadas”, sem articular esses procedimentos aos objetos de aprendizagem. Em relação a questões relativas às competências linguísticas, os alunos mencionaram, principalmente, a pronúncia de sons, a ortografia.

Além disso, algumas respostas são confusas. André, por exemplo, declara, em sua primeira ficha, ser capaz de formular frases improvisadas. Já na segunda, ele aponta como ponto fraco não conseguir “formular uma frase improvisada sem que seja decorada”. Quando questionado, ele explicou à professora que, na passagem de uma lição para a outra, ele sentiu que seu vocabulário era limitado, e isso passou a representar uma dificuldade. Louis, por sua vez, aponta como ponto forte e fraco a compreensão escrita em francês. O aluno esclareceu que entende os comandos das questões, mas não entende “textos mais longos, como os da internet”. De um modo geral, a forma escrita está entre as dificuldades mais mencionadas no segundo grupo. No Quadro 15, expomos as respostas dos alunos do segundo grupo.

Quadro 15 – Autoavaliação dos alunos do Grupo 2

| | Aluno (a) | Respostas |
|----------------------|--|---|
| Pontos fortes | André | - eu consigo formular algumas frases improvisadas, mesmo estando erradas (lição 1). - sei pronunciar os sons (lição 2) |
| | Yves | - eu sei me apresentar de uma forma simples e curta, eu consigo entender um pouco a professora falando, e eu consigo mais ou menos ler (lição 1). - a maioria eu sei falar (lição 2) |
| | Claude | - os meus pontos fortes são a oralidade de certos diálogos e escrever certas coisas (lição 1). - saber algumas palavras em francês (lição 2) |
| | Louis | - leitura em francês, eu consigo ler todos os textos em francês e ai [sic] consigo compreender alguns [sic] dessas questões acima (lição 1). - Não tenho ponto forte nessas partes (lição 2). |
| | Laurence | - falar francês, escrever algumas palavras (lição 1). - pronúncia boa, escutar e memorizar (lição 2). |
| Pontos fracos | Aluno (a) | Respostas |
| | André | - O vocabulário é muito limitado (lição 1). - Não consigo memorizar as falas e não consigo formular alguma frase improvisada sem que seja decorada (lição 2) |
| | Yves | - eu não consigo muito ler nem escrever (lição 1); - não sei escrever (lição 2) |
| | Claude | - não lembrar de certas coisas que eu sei falar, mas não sei escrever (lição 1) - não saber falar fluente [sic] a língua (lição 2). |
| | Louis | - tradução da linguagem, eu não consigo compreender muito os textos, não reconheço muitas palavras e francês [...] não da [sic] para resolver tudo (lição 1). - Acho que todos porque alguns eu não lembro e outros não sei fazer (lição 2). |
| Laurence | - não sei escrever algumas palavras (lição 1). - não sei escrever algumas palavras (lição 2). | |

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas dos alunos.

É importante mencionar que notamos a falta de disposição ou de interesse por parte de alguns ao preencher essa seção da ficha de autoavaliação. André, por exemplo, ao entregar sua ficha, relatou à professora não gostar desse tipo de tarefa, o que pode ter influenciado na redação de respostas mais vagas. Será preciso, nos próximos módulos ensinar a autoavaliação como estratégia motivacional e incentivar os participantes a refletir sobre suas dificuldades e ações mais pertinentes.

| Diário de campo – 7/11/2016 |
|--|
| <p>André entrega sua ficha de autoavaliação.</p> <p>André: Isso aqui é chato, eu prefiro fazer logo os exercícios.</p> <p>Professora: quais exercícios?</p> <p>André: Esses quadros, pra gente colocar o que sabe ou não sabe.</p> |

Outros, como Yuna, disseram nunca ter realizado uma tarefa dessa natureza, o que pareceu causar-lhe desconforto, por temer não lembrar de todas as informações solicitadas.

| Diário de campo – 7/11/2016 |
|--|
| <p>Yuna: É que a gente não tá acostumado a ver essas coisas.</p> <p>Rita: É, dá uma angústia porque a gente vai vendo um monte de coisa que não lembra, aí dá até vergonha de colocar.</p> |

Após o preenchimento da 2ª ficha de autoavaliação, iniciou-se na escola A o período de realização das provas do segundo bimestre do ano letivo vigente. Em seguida, as atividades pedagógicas foram suspensas em virtude da ocupação estudantil e da greve de professores, tendo as aulas sido retomadas, de forma sistemática, somente no mês de janeiro de 2017, durante o qual dedicamo-nos à retomada dos principais objetivos das lições estudadas, bem como à aplicação de atividades solicitadas pelos alunos em suas fichas de autoavaliação – revisões gramaticais, atividades de leitura e de fonética – e ao estudo de uma nova lição de nosso conjunto pedagógico. No entanto, em virtude do tempo em que a escola ficou sem aula, os bimestres seguintes foram encurtados e havia pouco tempo para atender às necessidades dos alunos, sem contar com os curtos prazos para a realização das avaliações somativas. Sentindo necessidade de reunir, antes da conclusão do ano letivo, as principais temáticas trabalhadas, oferecendo aos alunos a oportunidade

de fazer um balanço de suas aprendizagens que pudesse orientar a passagem para a série seguinte, decidimos realizar um perfil do aprendente de francês, do 1º ano do ensino médio (Apêndice H), e realizar uma entrevista dirigida, tal como descrito em 4.3.

No que respeita à reflexão sobre suas aprendizagens, os participantes, mais uma vez, foram divididos em dois grupos: respostas mais ligadas aos saber-fazer, de um lado, respostas envolvendo processos comunicativos, de outro, com uma notável diferença: os alunos, em sua maioria, preencheram os campos da ficha em francês. Os alunos mantiveram-se nos mesmos grupos, à exceção de Garance, que passou, nessa nova etapa, para o grupo 2.

Quadro 16 – Perfil dos aprendentes do Grupo 1

| | Aluno (a) | Respostas |
|----------------------|------------------|---|
| Pontos fortes | Rafia | - <i>se présenter, salutation, demander des informations, exprimer mes passions/ mon rêve. Les verbes être et avoir.</i> |
| | Éveline | - <i>me présenter, dire mon rêve et ma passion. Parler sur[sic] ma ville, mes amis et mon lycée.</i> |
| | Fabienne | - <i>Mes points forts ce la présentation, parce que je comprends plus facilement en classe. Et aussi dire ce que j'aime et je n'aime pas.</i> |
| | Joel | - <i>mes points forts sont : se présenter, dire des informations personnelles, ce que je fais et mon rêve.</i> |
| | Yuna | - <i>identifier et dire mes êves et mes passions.</i> |
| | Rita | - <i>Parler mes passions et mes rêves. Me apresentar e apresentar outras pessoas. Tenho facilidade na pronúncia do francês.</i> |
| | Aluno (a) | Respostas |
| Pontos fracos | Rafia | - <i>mettre les accents sur les mots.</i> |
| | Éveline | - <i>dire les numéros, les jours de la semaine, les moins, dire els horaires du jours. Les articles définis (le, la, les) ; du, des, de la...</i> |
| | Fabienne | - <i>mes points faibles ce la écrire des textes. Et aussi conjugué les verbes.</i> |
| | Joel | - <i>mes points faibles sont :savent pas beaucoup sur la langue et créer grand phrases.</i> |
| | Yuna | - <i>grammaire et description ma ville, mon quartier.</i> |
| | Rita | - <i>parler mon lycée et ma ville. Tenho dificuldade na gramática do francês.</i> |

Dentre as respostas do Quadro 16, observamos, por exemplo, que Rafia descreveu mais pontos fortes do que nas primeiras autoavaliações. Seu ponto fraco, descrito anteriormente como a dificuldade de “lembrar dos diálogos” trabalhados em sala, passou a ser acentuação de palavras. Em seus pontos fracos, Joel declara não saber fazer frases longas e não conhecer muito sobre a língua, dificuldades às quais fez referência na primeira tarefa de autoavaliação – *dizer algumas palavras e escrever*. Já Rita preencheu os referidos campos em francês e em português, mencionando tanto os saber-fazer aprendidos quanto aspectos como a facilidade na pronúncia do francês e as dificuldades na escrita. Éveline mantém a descrição detalhada da primeira atividade de autoavaliação,

especificando elementos da gramática que representam, para ela, um ponto a ser trabalhado.

Observemos agora as respostas dos alunos do segundo grupo.

Quadro 17 – Perfil dos aprendentes do Grupo 2

| | Aluno (a) | Respostas |
|----------------------|------------------|---|
| Pontos fortes | Garance | <i>- je peux dire que mes forces dans la langue française dans la interprétation.</i> |
| | Laurence | <i>- mes points forts sont la prononciation, la comprehension et l'écute.</i> |
| | Claude | <i>- Mes points forts no français sont mes écrites, mes phonétique et la prononciation.</i> |
| | André | <i>- mes points forts sont : je comprends l'écriture de la langue et sais prononcer la plupart de mots.</i> |
| | Louis | <i>- lire et comprendre un texte en français.</i> |
| | Yves | <i>- je peux dire que mes forces sont dans la lecture</i> |
| | Aluno (a) | Respostas |
| Pontos fracos | Garance | <i>- Me [sic] point faible la langue française prononcer et l'écriture.</i> |
| | Laurence | <i>- Me [sic] points faibles sont écrit la choses</i> |
| | Claude | <i>- Mes points faibles sont dans le français : verb et écrire des mots différentes.</i> |
| | André | <i>- mes points faibles sont : mon vocabulaire est très limité et je ne sais pas formuler des phrases le temps de parler, à toute moment.</i> |
| | Louis | <i>- parler oralement et par écrit en français</i> |
| | Yves | <i>- me point faible la langue française : prononce et l'écriture.</i> |

No segundo grupo, destaca-se a resposta de Louis que, na tarefa anterior, não havia conseguido expressar-se com clareza, indicando a compreensão escrita como ponto forte e fraco, como mencionado. Nessa nova tarefa, ele já aponta a compreensão escrita como um ponto forte, e menciona ter dificuldade com a produção oral ou escrita, detalhando assim claramente seus pontos fortes e fracos. André menciona, novamente, sua capacidade em pronunciar e compreender textos, bem como o fato de possuir um vocabulário, para ele, muito limitado. De um modo geral, podemos dizer que a maior dificuldade encontrada no segundo grupo está relacionada à produção escrita e, dentro dela, a ortografia, o que é perfeitamente compreensível na aprendizagem de uma língua, durante a qual a passagem do oral ao escrito não ocorre de maneira automática.

- Estratégias

Nas fichas de autoavaliação (Apêndice G), após indicarem seus pontos fortes e fracos, os alunos deveriam descrever as estratégias que eles e a professora pesquisadora deveriam implementar para superar suas dificuldades ou aperfeiçoar suas aprendizagens. O quadro a seguir reúne as respostas dos alunos.

Quadro 18 – Estratégias dos aprendentes

| Aluno(a) | Estratégias do aluno | Estratégias sugeridas à professora-pesquisadora |
|----------|--|---|
| Rita | Estudar mais (2x). | Passando exercícios e incluindo músicas Treinar mais a oralidade. |
| André | Treinar a escrita, escutar mais para poder tentar falar. | Dando aula do tipo um aluno conversando com o outro. |
| Laurence | Pesquisar mais sobre, escutar músicas para melhorar. Me esforçar mais e prestar mais atenção nas aulas. | (?) (?) |
| Louis | Eu posso pesquisar em casa várias palavras, mas a professora poderia me acostumar com as palavras. Eu poderia estudar melhor o assunto. | Ela podia falar um pouco mais em português e também traduzir algumas palavras. Poderia lembrar este assunto pra melhorar a aprendizagem. |
| Claude | Eu devo prestar atenção nas aulas e ir atrás de sites confiáveis e assistir vídeo-aula. Prestar mais atenção nas aulas. | Passando novos diálogos. Passando mais diálogos sem palavras difíceis. |
| Rafia | Estudar mais. Estudar mais e esforçar-me para obter uma maior compreensão do assunto. | Acredito que aulas com o auxílio de musica para facilitar a pronúncia dos alunos. Utilização de filmes e músicas. |
| Yuna | Estudar mais e procurar treinar em casa. Devo treinar mais. | Explicando mais vezes. Pode passar algumas atividades em sala. |
| Garance | Estudar tanto na escola, quanto em casa, prestar atenção na aula. Aprender, procurar estudar, prestar atenção na aula. | Passando uma revisão das coisas que eu não aprendi. Revisar a matéria. |
| Éveline | Aprender “técnicas” para conjugar verbos regulares. Praticar a escrita dos meus pontos fracos. | Através de músicas, mostrar a conjugação de alguns verbos regulares, pois me ajuda a fixar. (?) |
| Fabienne | Estudar mais sobre os verbos Estudar mais as conjugações | Falar mais sobre os verbos em sala Ensinar mais a conjugar os verbos |
| Joel | Devo estudar em casa e praticar também. Praticar cada vez mais. | Trabalhar mais na gramática e na oralidade. Como ela quiser. |

Fonte: elaborado com base nas respostas dos alunos.

Notamos que as estratégias sugeridas pelos alunos não apresentavam clara articulação com o que aprenderam em língua francesa ou com os pontos a serem trabalhados. Muitos escreveram estratégias como “estudar mais”, “prestar mais atenção às aulas”, “praticar”. À professora, foi sugerido “explicar mais vezes”, “revisar”, “falar mais sobre os verbos”, treinar mais “a gramática”, “traduzir palavras”.

Em seus relatos, após a realização do perfil do aprendente de francês (Apêndice H) e da entrevista dirigida, alguns alunos sugeriram estratégias semelhantes. É o caso de André, que sugere lermos mais textos no ano seguinte sem especificar o motivo:

| |
|--------------------------------------|
| Relato final – autoavaliação – André |
|--------------------------------------|

Professora: e o que você acha que devemos fazer, no ano seguinte?

André: é, mais textos, né, ler mais.

Professora: textos sobre...

André: ah, o que a senhora quiser.

Outros alunos sugeriram um trabalho mais aprofundado da escrita, porque consideram ainda cometer muitos erros na passagem do oral para o escrito, ou que possuem um vocabulário “muito limitado”.

| |
|---|
| Relato final – autoavaliação – Laurence |
|---|

Laurence: Produzir textos. Porque eu acho que a gente sabe o que dizer, mas a gente não sabe colocar bem na forma escrita.

| |
|----------------------------------|
| Relato final – autoavaliação – G |
|----------------------------------|

Garance: Eu acho que a gente deve praticar bastante a escrita, enriquecer o vocabulário. A gente sabe o básico, só.

Alunas como Rita, que realizaram, a nosso ver, produções orais e escritas adequadas aos critérios, demonstrando ter atingido os objetivos de aprendizagem propostos no ano letivo, sugerem, somente, o trabalho com a gramática.

| |
|-------------------------------------|
| Relato final – autoavaliação – Rita |
|-------------------------------------|

Rita: eu preciso aprender melhor a gramática da língua pra escrever corretamente.

Professor: mas veja, a gramática de uma língua, as regras, não se aprendem assim, de uma hora para outra. É no contato com esses textos que sentimos a necessidade...

Rita [interrompendo a professora]: é, eu sei, é conforme a gente precisar, mas é que eu sou impaciente mesmo. Eu gosto de tudo perfeito.

Já Yuna, reconhecendo ter feito uma excelente produção oral e escrita, pois “conseguiu dizer tudo que era preciso”, reconhece que seu problema é com a pronúncia.

| |
|-------------------------------------|
| Relato final – autoavaliação – Yuna |
|-------------------------------------|

Yuna: é, eu gostei [da produção oral], é mais na pronúncia que tem que melhorar, vocabulário tá ok, o negócio é a pronúncia. Preciso de mais diálogo, talvez.

Éveline e Yves, por sua vez, solicitam à professora um trabalho voltado para as aprendizagens em sala.

| |
|---------------------------------------|
| Relato final – autoavaliação –Éveline |
|---------------------------------------|

| |
|--|
| Éveline: eu gostaria de treinar mais “parler de ma ville”. |
|--|

| |
|------------------------------------|
| Relato final – autoavaliação –Yves |
|------------------------------------|

| |
|--|
| Yves: É acho que tem que trabalhar mais essa parte de dizer o gosto, o rêve. |
|--|

Consideramos, assim, que, futuramente, será necessário incluir as estratégias de aprendizagem (CYR, 1998; OXFORD, 1990) entre os objetos de ensino-aprendizagem, entre elas as estratégias metacognitivas – “centrar-se nas aprendizagens”, “planejar e conduzir suas aprendizagens”, “avaliar suas aprendizagens” (OXFORD, 1990), e as estratégias afetivas – “diminuir sua ansiedade”, “autoencorajar-se” – necessárias para evitar que erros linguísticos ou outros aspectos comuns à aprendizagem de uma língua estrangeira impeçam os alunos de enxergar seus progressos, mas que sirvam, isto sim, para desenvolver novas aprendizagens

- Autoavaliação – Entrevista dirigida e perfil do aprendente de francês

Por fim, comentaremos, nesta última seção, excertos dos relatos dos alunos nos quais demonstram sua capacidade de autoavaliação, ilustrando-os com trechos de suas produções oral e escrita.

Comentemos, primeiramente, os relatos que mais se aproximam do trabalho formativo que procuramos desenvolver. Assim, leia-se primeiramente um trecho da entrevista de Joel, seguido de suas impressões.

| |
|----------------------------|
| Entrevista dirigida – Joel |
|----------------------------|

| |
|---|
| Joel : Oui, je m'appelle [...], j'ai quinze ans, j'habite à Brésil, je suis brésilien, j'habite au rue Honório, numéro quinhentos e trinta e dois ? |
|---|

| |
|---------------------------|
| Professora : cinq cent... |
|---------------------------|

| |
|---|
| Joel : cinq cent trente-deux, au quartier Batista Campos. |
|---|

| |
|-------|
| [...] |
|-------|

| |
|--|
| Entrevista dirigida – Joel – continuação |
|--|

| |
|---|
| Professora : Et à l'école, qu'est-ce que tu aimes faire ? |
|---|

Joel : À l'école, j'aime étudier l'éducation physique parce que j'adore le sport.
 Professora : et qu'est-ce que tu comptes faire après ?
 Joel : mon rêve, c'est de voyager en France.
 Professora : et comme métier ?
 Joel : je voudrais être avocaTe.

Ao ouvir a gravação de sua entrevista, Joel faz uma avaliação positiva de sua produção, comentando ter conseguido realizar sua tarefa ao fornecer todas as informações exigidas pela situação. Em relação à escrita, o aluno tem a mesma impressão, ressaltando que sua maior dificuldade é formular frases mais longas, dificuldade esta que já mencionada em seu perfil, tal como indicado no Quadro 16.

Perfil de aprendente de francês – Joel – 13 de março de 2016

Joel: ah, foi boa [entrevista], eu consegui dizer tudo que era preciso, nome, idade, escola, paixões, endereço.
 [...]
 Joel: Na escrita também, como a senhora pode ver [risos]. Não, eu consegui dizer o que tava no comando, minha maior dificuldade é na hora de criar grandes frases, o vocabulário que não é muito grande.

A respeito de sua entrevista, Laurence comenta sentir necessidade de dar mais informações sobre sua cidade, avaliando por outro lado, que sua pronúncia melhorou. Quanto à produção escrita, Laurence avalia positivamente seu texto, declarando já ser capaz de escrever bem mais do que seu nome e sua idade.

Entrevista dirigida – Laurence

Professora : Et tu aimes ta ville ?
 Laurence : oui, c'est une calme et belle lieu.
 Professora : et tu habites dans quel quartier ?
 Laurence : s'appelle Fé em Deus, rue Helena Coutinho. C'est calme et mui belle.

Relato final – autoavaliação – Laurence

Laurence: Acho que, na oral, eu preciso falar mais coisas sobre a minha cidade, ela não é só bonita, ela tem mais coisas. Mas teve uma evolução na pronúncia.
 Professora: E no perfil?
 Laurence: eu melhorei, tem palavras que eu não sabia na escrita que eu melhorei muito porque eu não era muito boa ano passado, mas melhorou muito porque eu sabia só escrever o meu

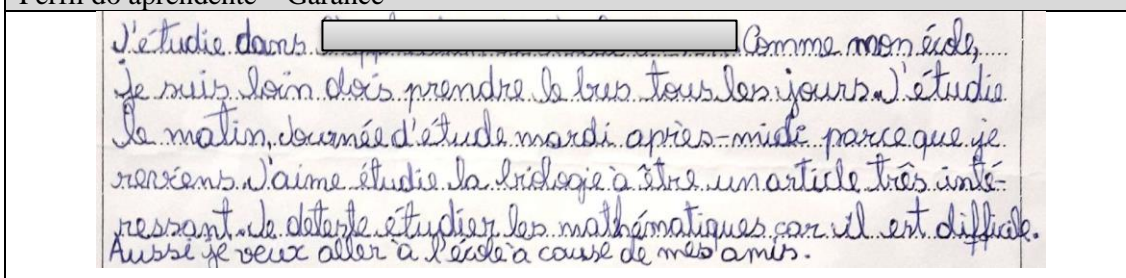
nome a idade, assim, no máximo. Aí eu escrevi tudo isso agora. Foi bom o que eu escrevi, mas não, por exemplo, caligrafia [ortografia?] assim eu errei muitas palavras, mas foi bom.

Professora: Mas, para você, o que é mais importante, são esses erros ou...

Laurence: o que eu consegui informar, escola, gostos, rêve.

Garance, aluna que ingressou em 2016 na Escola A, portanto, iniciante no francês, mostrou-se satisfeita por conseguir comunicar as informações solicitadas (que ela chama de “questões”), e comenta sua evolução na aprendizagem do francês. Observemos um trecho de seu perfil, seguido de seu relato.

Perfil do aprendente – Garance



Relato final – Autoavaliação – Garance

Garance: Na escrita eu acho que foi boa, porque tipo eu acho que eu consegui, por mais que tivessem tantos erros, eu consegui me expressar, dizer aquilo que eu acho das questões, colocar as informações. [...] Eu não sou daquelas que dos alunos que já acompanharam o francês, eu era do inglês na outra escola mudei pro francês, e foi uma coisa totalmente diferente porque eu nunca tinha visto francês, tipo que mundo é esse, mas eu passei a gostar do francês, das músicas, da pronúncia, eu achei muito bonita a pronúncia.

Yuna e Louis, por sua vez, declaram fazer uso do material de apoio para melhor redigir seu perfil do aprendente, o que revela suas estratégias cognitivas:

Relato final – Autoavaliação – Yuna

Yuna: ah, foi bom, porque eu fui juntando nossos textos, as provas passadas e fui lembrando de tudo que aprendemos, e só fui acrescentando coisas novas.

Relato final – Autoavaliação – Louis

Louis: Eu olhei o dicionário, a internet. Até chequei os diálogos pra treinar pra entrevista.

Entretanto, os dados recolhidos sugerem que alguns alunos ainda não conseguem avaliar sua própria produção com base nos critérios de avaliação e no comando da tarefa.

Muitos participantes mencionaram problemas de ordem linguística, cabendo à professora-pesquisadora apontar, quando necessário, aspectos positivos em seus textos.

É o caso de Rita, cuja produção escrita, a nosso ver, foi muito bem-sucedida, fato de que aluna não se dá conta. Como mostram os excertos a seguir, Rita avalia que sua escrita “não flui” porque fica presa a dificuldades de uso de “du”, “de la”, embora esses elementos não estejam presentes no texto em questão.

| Perfil do aprendente – Rita |
|--|
| <p>Mon Profil → Je m'appelle [redacted] j'ai quinze ans. Je suis Brésilienne. Je vis en Brazil, à Belém. J'habite [redacted] rue [redacted]. Je suis né à Belém le 28 juillet 2001. Mon numéro de portable, c'est le [redacted]. Mon adresse mél: [redacted] @gmail.com. J'étudie l'anglais et le français. Je parle le portugais.</p> <p>Mon Lycée → J'étudie à [redacted] Elle est situé près de l'université, sur la avenue Perimetral. J'étudie le lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi et samedi matin et j'étudie mardi, jeudi et vendredi après-midi. J'aime étudier la biologie et la chimie mais je déteste étudier mathématiques. J'adore mon lycée parce que mes amis étudier avec moi.</p> |

| Relato final – Autoavaliação – |
|--|
| <p>Rita: sou muito melhor na oral porque eu consigo falar e me entender melhor do que escrever, acho que quando eu escrevo eu fico muito presa em saber se os detalhes tão certos e eu paro, eu empaco, não flui, e eu tenho muita dificuldade nas ligações, <i>du</i>, <i>de</i>, às vezes eu não sei onde eu encaixo isso, o que que é <i>du</i>, o que que é <i>de</i>...</p> <p>Professora: O que melhorou do primeiro bimestre pra cá?</p> <p>Rita: Muita coisa, porque na oitava série a gente tinha mais a pronúncia, a gente não sabia escrever [...] melhorou demais porque eu só tinha o contato com a pronúncia, a professora tinha ensinado a gente com música e tal. Eu acho mais que tá faltando escrita mesmo.</p> <p>Professora: Mas você não acha que desenvolveu um bom texto? Veja aqui o comando?</p> <p>Rita: É, olhando pros critérios, sim.</p> |

Já Yves, diferentemente de Yuna e Louis, acredita que precisa melhorar sua produção escrita porque ainda consulta com frequência o material de apoio, o que demonstra, ao contrário, uma estratégia de produção escrita bastante pertinente.

| Relato final – Autoavaliação – Yves |
|---|
| <p>Yves: eu acho que [a produção oral] não é muito boa, mas eu acho que é melhor do que na escrita. Porque, na oral, eu já sei mais ou menos a base de como fazer as coisas, e na escrita eu tenho que ficar olhando no caderno, pesquisando.</p> |

Professora: Mas não é importante fazer pesquisa para escrever um texto?

Yves: Aham, só que tem gente que escreve assim, direto, sem ver nada...

Por fim, os resultados desta pesquisa mostraram que as estratégias formativas tiveram um significativo impacto nas práticas avaliativas dos alunos, bem como na sua aprendizagem do francês. Os resultados também indicam as limitações ligadas às dificuldades de envolver os alunos na autoavaliação, o que mostra que precisaríamos repensar nossos métodos para melhor orientar os alunos quanto à pertinência dessa tarefa, e acrescentar, nos objetivos de aprendizagem subsequentes, estratégias de aprendizagem adequadas às realidades observadas. Ressaltemos ainda a dificuldade de encaixar um trabalho, como o que promovemos, em um sistema estruturado em torno da avaliação somativa, com exigência de avaliações periódicas, o que deixa pouco espaço a um trabalho continuado, exigindo que os aprendentes tenham tempo para desenvolver competências que não se aprendem como saberes a serem memorizados.

Conscientes de que não se trata de um estudo fechado, mas de um trabalho em sua fase inicial, que deverá ser aprofundado futuramente, concluiremos esta seção justificando a importância de se praticar a avaliação formativa.

5.3.3 Razões para a implementação da avaliação formativa no Ensino básico

Abordaremos nesta subseção alguns pontos essenciais para a prática da avaliação formativa, relacionando-os às teorias estudadas. Com base, sobretudo, nos resultados da nossa pesquisa-ação, defendemos que a avaliação formativa

1. **é possível de ser praticada em colégios da rede pública:** embora tenhamos mencionado, mais de uma vez, as dificuldades enfrentadas no meio escolar, estas não devem ser vistas como empecilhos, antes, como razão para implementar projetos que possam modificar e reconfigurar, progressivamente, o sistema avaliativo vigente. Aliás, os questionários mostraram que fazer uma avaliação formativa é desejo dos profissionais da educação, e estudos nessa área só têm a contribuir para a melhora das práticas avaliativas escolares.
2. **não é uma perda de tempo:** ao contrário, empregar esforços para implementá-la vale a pena para o professor, que deseja que a avaliação se torne um processo e deixe de ser pontual e exclusivamente classificatória, e para os alunos, principais destinatários dessa modalidade avaliativa, porque favorece sua

autonomização, na medida em que diminui as práticas avaliativas do professor e redistribui as responsabilidades em matéria de avaliação entre todos, permitindo que a escola cumpra sua função de preparar os alunos para que eles sejam capazes de continuar sua formação em autonomia (ALLAL; MICHEL, 1993).

3. **é útil para evidenciar o sentido da prática da avaliação somativa:** como vimos, formativo e somativo constituem duas fases do mesmo trabalho (PERRENOUD, 2001) e compartilham objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação. Graças a essa articulação, no meio escolar, a avaliação poderá cumprir suas funções, a pedagógica – acontecer em consonância com o ensino e a aprendizagem – e a social – fornecer resultados que informam tanto os alunos sobre a conclusão de um ciclo de estudos, mas também os outros atores desse processo, como os coordenadores pedagógicos, os pais, as instâncias superiores à escola pública. Esse trabalho conjunto também favorece a articulação com as avaliações certificativas em larga escala, tais como o ENEM, sem que a preparação para esse exame precise se tornar o único propósito do Ensino Médio. Lembremos Capra (2006), ao discorrer sobre a sustentabilidade do ensino: aumentar a quantidade de saberes a respeito de um tema não garante a eficácia do ensino. O que conta é a qualidade das aprendizagens.

4. **implica a adoção de estratégias formativas:** elas favorecem as regulações interativas, que ocorrem nas trocas entre professor-aluno(s), entre alunos, e entre estes e o material didático (ALLAL, 2007). Planejar situações em que os alunos possam mobilizar e aperfeiçoar suas competências é um dos princípios de uma avaliação formativa. Como lembra Bronckart (2011), a abordagem por competências defende que a atividade humana se desenvolve em um movimento dinâmico permanente, implicando as interações entre os indivíduos e seu meio. Torná-las sistemáticas contribuirá para que os alunos passem do estágio natural de autorregulação para uma fase consciente e reflexiva de controle de suas aprendizagens (ALLAL, 2007; HADJI, 2011).

6 CONCLUSÃO

Este estudo foi desenvolvido com o intuito de contribuir com as pesquisas em avaliação formativa em línguas estrangeiras, principalmente, do ponto de vista metodológico. Com base nas concepções de que uma avaliação verdadeiramente formativa se define em termos de ação pedagógica (ALLAL, 2007; LAVEAULT, 2013), elaboramos uma estratégia de avaliação formativa, orientada por um modelo de aprendizagem escolar de natureza socioconstrutivista e interativa (vide 2.1.1) e pelo contexto pedagógico no qual ela seria aplicada (vide 4.3). Para tal, realizamos uma pesquisa-ação, que se desenvolveu em duas direções: uma análise exploratória em uma escola de ensino básico, coletando documentos institucionais e questionários que pudessem mostrar como a avaliação formativa era praticada e de que maneira ela se relacionava às recomendações de pesquisadores da avaliação formativa e referenciais de ensino; uma intervenção pedagógica junto aos alunos do 1º ano do ensino médio, no intuito de favorecer a apropriação de procedimentos formativos que os ajudassem a ter um maior controle de ações e aprendizagens durante o ano letivo.

Nosso objetivo geral era contribuir, teórica e metodologicamente, para as pesquisas sobre a avaliação formativa no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – particularmente, da língua francesa – no ensino básico. Reconhecidas as limitações de um estudo inicial, consideramos atingir este objetivo, pelas razões expostas a seguir:

Do ponto de vista teórico, na primeira seção, conseguimos relacionar as pesquisas sobre avaliação formativa e sobre a realidade escolar, mostrando o longo caminho a ser percorrido para que teoria e prática pudessem andar juntas. Também exploramos pistas sobre como articular, no ensino básico, a avaliação formativa à somativa, predominante até os dias atuais. Na segunda seção, foi possível associar os estudos sobre a avaliação formativa e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mostrando como as pesquisas mais recentes nesses dois campos dialogam e orientam como trazer a avaliação das aprendizagens para a sala de aula, adotando procedimentos formativos solidários com o trabalho pedagógico diário, e não, isolando a avaliação como um projeto anexo.

Do ponto de vista metodológico, nossa análise dos textos oficiais e dos questionários respondidos pelas coordenadoras e professoras de língua francesa confirma o descrito em 2.2.3 sobre a distância entre as pesquisas em avaliação formativa e as práticas escolares, ainda muito ligadas à avaliação somativa. Durante as ações

pedagógicas, buscamos demonstrar, levando em conta o contexto em que a pesquisa-ação fora aplicada, como a adoção de procedimentos formativos pode trazer a avaliação formativa para as aulas de línguas, sem que ela pareça um objeto estranho ao fazer pedagógico, ao contrário, como parte integrante de todo processo de ensino e de aprendizagem. Prova disso é que a pesquisa-ação se deu durante o ano letivo de 2016 e, consideradas as limitações de tempo e os cortes ocasionados por uma greve de professores e pelas ações do movimento estudantil, os dados escolhidos para análise originaram-se nas interações diárias entre professor e aluno, em situação de ensino e de aprendizagem.

Durante essa segunda fase, todas as ações empreendidas foram pensadas para que os alunos envolvidos pudessem ter papel ativo na avaliação das aprendizagens quotidianas, através da apropriação de estratégias formativas tais como a reflexão frequente acerca dos objetivos fixados, de modo a relacionar as atividades empreendidas com esse horizonte [ou algo assim], a elaboração de critérios de avaliação, e a participação reflexiva em tarefas de avaliação mútua e autoavaliação. Procuramos, assim, nessa primeira fase da pesquisa-ação, propor instrumentos que tornassem o apelo aos referidos procedimentos um hábito nas aulas de francês. Retomando a tese defendida por Bain e Schneuwly (1993, p.72), ao invés de abordar os problemas ligados às aprendizagens por meio dos resultados obtidos em avaliações pontuais, resolvemos escolher “uma entrada pela didática”, integrando às sequências de ensino/aprendizagem procedimentos de base formativa.

Até o momento, nosso experimento demonstrou que a introdução de estratégias formativas permite aos alunos maior controle sobre a tarefa e sobre os objetos de aprendizagem que estão em jogo, criando assim maior sentido àquilo que é proposto como objeto de aprendizagem. Através das estratégias adotadas, observamos que uma prática pedagógica direcionada para as interações em sala de aula (alunos e professores, alunos e alunos) possibilita que o aprendente, pouco a pouco, possa desenvolver maior responsabilidade em relação à avaliação de suas aprendizagens, e não deixá-la somente a cargo do professor.

Às nossas perguntas de pesquisa – “o que significa realizar uma avaliação formativa em uma escola pública de ensino fundamental e médio?” e “de que maneira trabalhar a avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no ensino básico, enfrentando problemas como carga horária reduzida, turmas muito heterogêneas, exigências institucionais etc.?” –, respondemos que uma avaliação formativa, ainda que em condições não ideais, é possível e prova ser bastante

proveitosa para os alunos. Nossas observações indicam que os alunos participantes da pesquisa-ação: i) tornaram-se mais conscientes daquilo que está sendo posto como objetivo de aprendizagem; ii) conseguem analisar sua aprendizagem em termos comunicativos; iii) apropriam-se mais dos recursos linguísticos oferecidos no material didático. Em suma, tornam sua aprendizagem mais significativa. Portanto, a avaliação formativa parece contribuir, de fato, para o ensino – pois ajuda o professor a perceber se os alunos estão, efetivamente, apropriando-se das estratégias implementadas – e para a aprendizagem – ao ajudar os alunos a perceber o que eles têm que estudar, como devem proceder face às tarefas propostas.

É importante ressaltar que este trabalho corresponde a uma tentativa de como integrar às sequências didáticas diárias das aulas de francês práticas formativas que, de fato, possam ajudar os alunos a se autorregular. Sabemos que fazer entrar na escola a avaliação formativa é uma perspectiva ambiciosa para uma pesquisa preliminar, que se desenvolve em meio a exigências institucionais, à ausência de formação de professores em avaliação das aprendizagens e tantas outras dificuldades que se impõem ao trabalho formativo. Trata-se de um trabalho que mexe com as estruturas de um sistema rigidamente assentado na tradição certificativa, e que pode levar anos para surtir os efeitos pretendidos: para se dar conta do grau de dificuldade, basta, por exemplo, que se pense nas dificuldades e no tempo necessário para efetuar as mudanças pretendidas nos currículos escolares, a cada nova exigência das autoridades educacionais, motivadas pelos avanços nas pesquisas em educação e avaliação.

Além de esbarrar no sistema vigente, este trabalho também se desenvolveu em meio a eventualidades tais como:

- cancelamento de aulas de línguas estrangeiras (e outras disciplinas) para a realização de Conselhos de Classe, Reuniões de pais e responsáveis, semana de provas escolares – da qual a língua estrangeira não participa;
- no período da pesquisa-ação, ocorrência de greve de professores e ocupação estudantil, justamente o momento em que colhíamos os dados mais significativos em relação aos procedimentos de autoavaliação dos alunos. Esses movimentos “encurtaram” os bimestres escolares, e levaram a professora-pesquisadora a reduzir o número de atividades previstas.
- prazos curtos para o desenvolvimento pleno de sequências didáticas e a apropriação dos objetos de aprendizagem pelos alunos, condição *sine qua non* para a aplicação de instrumentos somativos e a atribuição de uma média geral.

Mesmo levando em conta essas limitações, acreditamos que este estudo mostrou que a avaliação formativa pode ter lugar, junto à somativa, no ensino básico. Fixar objetivos, descrevê-los e revisitá-los durante uma sequência, elaborar critérios de avaliação e êxito, avaliar os colegas, autoavaliar-se, são estratégias que constituem um exercício essencial para que os alunos possam desenvolver um saber-avaliar, tão necessário para autorregulação de suas aprendizagens, permitindo, assim, que as práticas avaliativas realizadas pelo professor diminuam em favor do trabalho autônomo do aluno (ALLAL; MICHEL, 1993).

Por fim, reiteramos o caráter não definitivo deste estudo, apresentado aqui em sua fase inicial. Esperamos que as razões que apresentamos para se trabalhar a avaliação formativa possam motivar sua implementação, na escola pública, de modo que a avaliação somativa ocorra em sequência ao trabalho formativo, fazendo com que, na escola, ocorram duas vias de regulação: aquela que visa a adaptação do sistema de formação às necessidades dos alunos, e aquela que visa a adaptação dos alunos às exigências desse mesmo sistema (ALLAL, 1986).

Cientes de que “a avaliação formativa exige ainda um importante investimento experimental antes de podermos vê-la aplicada e generalizada nas salas de aula” (DOKIC, 1986, p. 257), aprofundar as discussões teóricas acerca da avaliação e do ensino-aprendizagem e línguas estrangeiras, bem como aperfeiçoar nossos métodos na Escola A, com todas as séries de línguas estrangeiras, estão entre nossos objetivos para o próximo ano letivo e para futuras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, Roland. *L'évaluation formative: une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a., 1991.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986, p. 175-194.

_____. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 79-93.

_____. Introduction. *Régulation des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation*. Disponível em: <<http://www.cairn.info/regulation-des-apprentissages-en-situation-scolair--9782804153144-page-7.html>> Acesso em: 10 jan 2016.

_____. Assessment and the regulation of learning. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Ed.). *International Encyclopedia of Education* Oxford: Elsevier, 2010, v. 3, p. 248-352. Disponível em: <<http://unige.ch/fapse/people/allal/doc/Allal2010.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2016.

ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe. Évaluation formative et didactique du français : les raisons d'une convergence. In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe. *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993. p. 9-27.

ALLAL, Linda; MICHEL, Yviane. Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe. *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993. p. 239-264.

BAIN, Daniel; SCHNEUWLY, Bernard. Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du Français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe. *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993. p. 51-79.

BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n. 1, p. 209-228, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/portugues_artigos/validade.pdf>. Acesso em: 10 jan 2016.

BARBIER, René; FOURCADE, François. Efficacité, éthique et méthodologie dans la recherche-action existentielle. In: AECSE – Colloque Efficacité et Équité en Éducation, 2008, Rennes, Université Rennes II. Disponível em: <<http://www.barbier->

rd.nom.fr/colloque_Rennes_communication_Barbier-Fourcade.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2017.

BERTHET, Annie et al. *Alter ego plus - A1*. Paris: Hachette, 2012.

BORRALHO, António; LUCENA, Isabel; BRITO, Maria Augusta (Org.). *Avaliar para melhorar as aprendizagens em matemática*. Belém: SBEM-PA, 2015. (Coleção Educação matemática na Amazônia, 4). Disponível em: <<http://www.iemci.ufpa.br/siaeb/downloads/livro.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2016.

BOURGUIGNON, Claire. De l'approche communicative à l'approche communicationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*, Sylvains les Moulins, n. 1, p. 58-73, 2006.

_____. *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. 2007, p. 1-6. Conférence à l'assemblée Générale de l'APLV. Disponível em: <<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. *Évaluation de la compétence en langue et le CECRL*. 2011, p. 1-8. Disponível em : <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_langue_2011.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbd.camara.gov.br%2Fbd%2Fbitstream%2Fhandle%2Fbdcamara%2F2762%2Fldb_5ed.pdf%3Fsequence%3D1&ei=fwBaVKTCFcOqgwSV7YP4Bw&usq=AFQjCNGr17mZT7MAgmzqVHPSXX39QkqKUw&bvm=bv.7867747,d.eXY&cad=rja>. Acesso em: 20 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília, DF, 1998. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/ensino_medio/PCN+/LinguagensCodigosTecnologias.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2015.

_____. La formation aux compétences langagières. Pour un réexamen des rapports entre langues et discours. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Genève, n. 93, p. 27-46, 2011. Disponível em : <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81245>> Acesso em : 13 dez. 2016.

BRUN, Jean. A avaliação formativa num ensino diferenciado da Matemática. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 231-248.

CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: CAPRA, F.; STONE, M.; BARLOW, Z. (Org.). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006. p.47-58.

CARDINET, Jean. A avaliação formativa, um problema atual. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 13- 23.

CASTINCAUD, Florence; ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *L'évaluation plus juste et plus efficace: comment faire ?* Amiens: Canopés Éditions, 2014.

CHARDENET, Patrick. *L'évaluation : parcours notionnel et faits discursifs. Étude d'une notion à travers le discours circulant dans l'enseignement des langues et du français, langue étrangère*. 1997. 522 f. Tese (Doctorat en Didactologie des Langues et des Cultures). Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, 1997.

_____. De quoi l'évaluation peut-elle être le nom? *Le Français dans le monde*. Recherches et Applications, Paris, n. 53, p. 42-53, janv. 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://200.17.83.38/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

CUNHA, Myriam C. C. da. *A Problemática da Avaliação no Ensino/Aprendizagem do Português*. 1992. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 1992.

_____. Construire l'évaluation formative des productions écrites et orales en langues étrangères. *Synergies Brésil*, Belo Horizonte, n. 6, p. 51-60, 2004.

_____. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 59-77, 2006.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International, 1998.

DAUVISIS, Marie Claire. Des titres et des nombres en quête de valeurs : de la docimologie à l'évaluation. In: COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION –AFIRSE, « Les évaluations », Carcassone, 9-19 mai 1991. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1992.

DAVAUD, Clairette. L'évaluation formative: faut-il mettre un bémol à la clé? In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe. *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993. p. 123-142.

DE KETELE, Jean-Marie. L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, Paris, v. 18, n. 1, p. 59-74, juin 2013.

DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2011.

DOKIC, Michel. A avaliação formativa na encruzilhada da investigação e da prática pedagógica. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 257-263.

DOLZ, Joaquin ; BRONCKART, Jean-Paul. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, 2002, p. 27-44.

EARL, Lorna *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003. Disponível em: <archive.aacu.org/summerintitutes/ild/documents/assessemntforofaslearning2003_lea>. Acesso em: 15 set. 2016.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editora, 2004.

_____. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: FUTURO CONGRESSOS E EVENTOS (Ed.), 2005, Curitiba. *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos, 2005, 79-92.

_____. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ALBANO, Estrela (Org.). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa/Unidade de I.D de Ciências da Educação, 2007. p. 261-305. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5546/1/Vinte%20e%20cinco%20anos%20de%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20aprendizagens.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M.P. Alves e J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, p. 131-142. Porto: Porto Editora. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/6988/1/Articula%C3%A7%C3%A3o%20Da%20Aprendizagem%2c%20Da%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20E%20Do%20Ensinado.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GERARD, François-Marie. L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, n. 156, p. 26-34, avril 2002. Disponível em <file:///D:/Users/SONIA/Downloads/G%C3%A9rard_Subjectivit%C3%A9%20en%20C3%A9valuation_2002.pdf> Acesso em : 12 jan. 2017.

GHEDIN, Evandro ; FRANCO, Maria. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

GODOY, Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

HADJI, Charles. *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : Presses universitaires de France, 1992a.

_____. *L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils*. 3. éd. Paris: ESF, 1992 b. (Coll. "Pédagogies").

_____. *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: por quê? Como?* (Visando um ensino com orientação construtivista). Tradução de Laura Solange Pereira. Pinhais: Editora Melo, 2011.

HOLT, Maurice. A ideia da *slow school*: é hora de desacelerar a educação? In: CAPRA, F.; STONE, M.; BARLOW, Z. (Org.). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 87-94.

JONNAERT, Philippe. *Compétences et socioconstructivisme*. 2. éd. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2009. Disponível em: <<https://www.cairn.info/competences-et-socioconstructivisme--9782804134587-page-7.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

JOANNERT, Philippe; BORGHT, Cécile. *Créer des conditions d'apprentissage*. 3. éd. Bruxelles: Deboeck Supérieur, 2008. Disponível em: <<http://www.cairn.info/creer-des-conditions-d-apprentissage--9782804102111-page-17.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

LAVEAULT, Dany. Plus de convergences que de divergences: rencontre des conceptions francophone et anglo-saxonne de l'évaluation des apprentissages. *Le Français dans le monde*, Recherches et Applications, Paris, n. 53, p. 31-41, janv. 2013.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

MOTTIER-LOPEZ, Lucie; LAVEAULT, Dany. L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, Montreal, v. 31, n. 3, p. 5-34, 2008. Disponível em: <<http://www.erudit.org/fr/revues/mee/2008-v31-n3-mee01397/1024962ar/>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 280, p. 47-64, janv. 1990.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Genebra: Arned, 1997. Disponível em: <<http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Construir-as-competec%C3%AAs-desde-a-escola.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. *La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue*. Genève, 1998. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_05.html>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio*, Revista pedagógica, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov.1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. *Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires?* Genève, 2001. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html>. Acesso em: 19 ago. 2014.

OXFORD, Rebecca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

RICHER, Jean-Jacques. Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, Cherbourg-Octeville, v. 33, n. 1, p. 33-49, 2004. Disponível em: <<https://apliut.revues.org/4162>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*. 2000. Disponível em: <http://iffp.educanet2.ch/info/Module5/M5_DocsAnnexes2/EvalSommative_Scallon.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2016.

_____. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck, 2004.

STTIGINS, Rick. Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, Alexandria, VA, v. 24, n. 8, May 2007. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.619.5631&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

TOUMI, Henda. Stratégies d'évaluation formative pour une meilleure maîtrise de la production écrite. *Les Langues Modernes*, Revue de l'APLV, Paris, n. 4, p. 2-6, déc. 2009.

VIAL, Michel. L'évaluation formatrice, évaluation pour l'amélioration continue des pratiques. In: VIAL, M. *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Méthodes. Dispositifs. Outils. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2012. p. 241-307. Disponível em: <<https://www.cairn.info/se-reperer-dans-les-modeles-de-l-evaluation--9782804168940-p-241.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – A AVALIAÇÃO SEGUNDO REGIMENTO DA ESCOLA B

CAPÍTULO V

DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Art. 23 A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de obtenção de dados e informações, análise e interpretação dos resultados da ação de ensino e aprendizagem, visando:

I – diagnosticar a situação de aprendizagem do discente, possibilitando-lhe o conhecimento de seus avanços e dificuldades em função do trabalho realizado, bem como reorientar objetivos, métodos e técnicas de estudo, se necessário;

II – fornecer à comunidade da Escola [REDACTED] elementos de reflexão sobre trabalho realizado, a fim de estabelecer os objetivos que nortearão o replanejamento, se necessário, do plano de ensino, do programa e atividade, ou do próprio currículo, na perspectiva do aprimoramento do processo educativo.

Art. 24 Na Educação Infantil, a avaliação é parte integrante do trabalho pedagógico com a criança, consistindo em acompanhamento e registro sobre o seu desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor, sem objetivo de promoção ou retenção.

Seção I

Da Avaliação do Rendimento Escolar

Art. 25 A avaliação do rendimento escolar deverá ser um processo contínuo e cumulativo do desenvolvimento da prática educativa e deverá ter sempre em vista os objetivos propostos no projeto pedagógico, podendo ser realizada por meio de métodos e técnicas diversificados, subsidiada por observações, registros de atividades individuais ou coletivas, pesquisas, provas, auto-avaliação e outros instrumentos selecionados pelo professor no decorrer do processo pedagógico.

Art. 26 As atividades de avaliação deverão contemplar o discente no aspecto global, considerando o domínio do conhecimento, o desenvolvimento psicomotor, posicionamento crítico-reflexivo, atitudes sócio-afetivas e culturais nas dimensões qualitativas e quantitativas do processo de aprendizagem.

Art. 27 A avaliação do rendimento escolar do discente se processará em 04 (quatro) bimestres letivos, destacando-se que:

§ 1º. Ao final de cada bimestre, será atribuída ao discente, nas atividades desenvolvidas, pela área de estudo ou disciplina, a nota síntese de, no mínimo, 03 (três) instrumentos diferenciados de avaliação do desempenho e produtividade do discente.

§ 2º. Entende-se por produtividade, o envolvimento participativo do discente em todas as atividades individuais ou coletivas programadas pelo professor, as quais visem ao aprimoramento de sua aprendizagem, enquanto que por aproveitamento qualitativo, entende-se aquilo que não pode ser mensurado, porém observado.

§ 3º. O resultado final de cada bimestre deverá ser concluído após o cumprimento de no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) da carga/horária prevista para o período.

**ANEXO B – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM –
ESCOLA A**

| DISCIPLINA | | DOCENTE | | BIMESTRE | Ano letivo | TURMA | | | |
|----------------------------------|---|-----------|------------|---------------------------------|------------|--------|--------|--------|----------|
| | | | | | 2016 | 101 | | | |
| Nº | Nome | Nº faltas | ATIVIDADES | | | | | | Final |
| | | | 1 / 15 | 2 / 15 | 3 / 15 | 4 / 15 | 5 / 15 | 6 / 15 | |
| 01 | | | | | | | | | |
| 02 | | | | | | | | | |
| 03 | | | | | | | | | |
| 04 | | | | | | | | | |
| 05 | | | | | | | | | |
| 06 | | | | | | | | | |
| 07 | | | | | | | | | |
| 08 | | | | | | | | | |
| 09 | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | | | |
| ATIVIDADES AVALIATIVAS | Detalhamento (Tipo, conteúdo, forma etc.) | | | | | | | | NOTA (%) |
| 01 | | | | | | | | | |
| 02 | | | | | | | | | |
| 03 | | | | | | | | | |
| 04 | | | | | | | | | |
| 05 | | | | | | | | | |
| 06 | | | | | | | | | |
| Conteúdo Planejado para Bimestre | | | | Conteúdo Trabalhado no Bimestre | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Nº de aulas: Previstas: _____ Dadas: _____

**F – FALTOU
N - NÃO FEZ A ATIVIDADE**

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Rua Augusto Corrêa, 01
Campus Universitário do Guamá
Belém, Pará, Brasil – CEP 66.075.110

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO PARA MENORES DE IDADE

Caro responsável/representante legal:

Gostaríamos de obter seu consentimento para que o menor _____ participe como voluntário da pesquisa intitulada *Ensino-aprendizagem de língua francesa e avaliação formativa no ensino básico*, realizada por Luciana de Oliveira Alves, professora da Escola [...] e aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado, na área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Pará e orientada pela professora Myriam Crestian Chaves da Cunha.

A pesquisa *Ensino-aprendizagem de língua francesa e avaliação formativa na escola básica* tem por finalidade incentivar a participação ativa de seus voluntários no processo de avaliação de suas aprendizagens.

A forma de participação consiste no preenchimento de questionários sobre avaliação e na participação em atividades de avaliação mútua, que poderão ser gravadas para facilitar a transcrição dos resultados.

Garantimos que o nome dos participantes não será divulgado e a publicação dos resultados será feita de forma a preservar a identidade de todos os voluntários.

Não haverá nenhum custo e não será cobrado nenhum valor dos participantes.

Desde já, agradecemos a participação e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Você ficará com uma cópia deste Termo e poderá ter acesso aos materiais coletados durante a pesquisa. Você também poderá entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail luoliveiralves@gmail.com.

Eu, _____ (nome do responsável e/ou representante legal), acreditando ter sido suficientemente orientado (a) sobre a referida pesquisa, autorizo a participar, voluntariamente, deste estudo, o menor _____.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Rua Augusto Corrêa, 01
Campus Universitário do Guamá
Belém, Pará, Brasil – CEP 66.075.110

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de obter seu consentimento para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada *Ensino-aprendizagem de língua francesa e avaliação formativa no ensino básico*, realizada por Luciana de Oliveira Alves, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado, na área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Pará e orientada pela professora Myriam Crestian Chaves da Cunha.

A forma de participação à pesquisa *Ensino-aprendizagem de língua francesa e avaliação formativa na escola básica* consiste no preenchimento de questionários sobre avaliação das aprendizagens.

Garantimos que o nome dos participantes não será divulgado e a publicação dos resultados será feita de forma a preservar a identidade de todos (as) os(as) voluntários(as).

Não haverá nenhum custo e não será cobrado nenhum valor dos (as) participantes.

Desde já, agradecemos a participação e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Você ficará com uma cópia deste Termo e poderá ter acesso aos materiais coletados durante a pesquisa. Você também poderá entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail luoliveiralves@gmail.com.

Eu, _____ (nome do (a) participante), acreditando ter sido suficientemente orientado (a) sobre a referida pesquisa, concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do(a) participante

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária O Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo.

Assinatura da pesquisadora

Local e data

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – Coordenadora pedagógica

| |
|---|
| <p>1) Que orientações sobre a avaliação são fornecidas aos professores na Escola A?</p> <p><i>As orientações sobre avaliação são as mesmas que constam no Regimento Interno da Escola aprovado em 2008. De acordo com o documento, o processo de avaliação é entendido como um processo contínuo de obtenção de informações e análise dos resultados do ensino e aprendizagem visando diagnosticar a situação de aprendizagem do discente, possibilitando o conhecimento dos seus avanços e dificuldades e, assim reorientar métodos, se necessário.</i></p> <p><i>A avaliação do rendimento escolar deve ocorrer de forma contínua e cumulativa por meio de métodos diversificados. A avaliação se dá em 4 bimestres, sendo que cada bimestre deve ter sempre, no mínimo 3 instrumentos diferenciados de avaliação. Há alguns anos foi criada a Ficha de Acompanhamento de Aprendizagem, com intuito que deixar claro quais conteúdos e instrumentos avaliativos estavam sendo trabalhados no bimestre por cada professor (segue anexo para apreciação). Esta ficha é entregue ao final de cada bimestre e auxilia bastante o trabalho da coordenação pedagógica.</i></p> <p><i>O aluno que obter nota inferior a 7,0 fará recuperação. Esta deve se dar numa perspectiva de orientação contínua de estudo e reorientação e aplicação de novas metodologias, visando ao alcance de seu progresso.</i></p> |
| <p>2) Em relação à avaliação, os professores devem adotar as mesmas práticas?</p> <p><i>Não. A liberdade de ensino e autonomia docente são muito prezadas nesta escola. Liberdade e autonomia com respeito aos discentes e razoabilidade nos processos de ensino e avaliação. Em 2016, no terceiro ano, passamos a estruturar a avaliação do rendimento do aluno, definindo 3 instrumentos: simulado (3,0 pontos), prova (4,0 pontos) e um trabalho de pesquisa, que chamamos de atividade integrada (3,0 pontos), totalizando assim 10,0 pontos no bimestre. Esta estruturação é nova, foi pensada e votada pelos professores no final do ano passado, como uma forma de diminuir o volume de trabalhos, haja vista que o 3º ano presta vestibular no segundo semestre. No entanto, outras avaliações são permitidas ao professor.</i></p> |
| <p>3) Existe uma avaliação formativa na Escola de A? Se sim, que critérios sustentam essa avaliação?</p> <p><i>De acordo com o que é emanado do Regimento Interno, em parte, temos Avaliação formativa, na medida em que nos preocupamos que a avaliação seja contínua com vistas ao avanço no desenvolvimento dos discentes ao longo do bimestre. Mas, não existe Avaliação formativa de forma institucionalizada, com métodos e critérios já definidos,</i></p> |
| <p>4) A coordenação pedagógica está aberta a propostas de trabalho formativo no Ensino Médio?</p> <p><i>Sim. Estamos abertos a propostas, pois isso é o sonho de todo educador, que a avaliação deixe de ser tradicional e quantitativa. Que possamos auxiliar o aluno durante o processo e não ao final dele. O que na maioria dos casos é tardia.</i></p> |

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO – Coordenadora de ensino

| |
|--|
| <p>1) Que orientações sobre a avaliação são fornecidas aos professores na Escola A? <i>Nos é orientado a adotar no mínimo três instrumentos avaliativos.</i></p> |
| <p>2) Em relação à avaliação, os professores devem adotar as mesmas práticas? <i>Não, pois cada disciplina requer um método avaliativo diferenciado e específico de suas habilidades.</i></p> |
| <p>3) Existe uma avaliação formativa na Escola de A? Se sim, que critérios sustentam essa avaliação? <i>Existe por critério de alguns docentes, mas não é uma exigência da escola.</i></p> |
| <p>4) A coordenação pedagógica está aberta a propostas de trabalho formativo no Ensino Médio? <i>Sim. A coordenação pedagógica sempre dialoga com os docentes e busca sempre melhorar a prática dos docentes.</i></p> |

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO – Professora Dalilla

| |
|--|
| <p>1) Você recebeu orientações sobre avaliação na Escola A? Se sim, quais determinações devem ser seguidas pelo professor? <i>Na medida do possível, procuro seguir as orientações a respeito da avaliação, contidas no Regimento da Escola A.</i></p> |
| <p>2) Existe, na Escola de A, uma proposta de avaliação formativa? Se sim, quais critérios sustentam essa proposta? <i>Os critérios para a avaliação devem estar de acordo com os objetivos descritos no Projeto Pedagógico da Escola A. De minha parte, através de minha prática, procuro avaliar os alunos considerando suas habilidades, dons e potencialidades particulares, procurando interpretar e valorizar seus avanços individuais.</i></p> |
| <p>3) Em que momento você realiza a coleta de informações em vista da avaliação, tais como feedback dos alunos, notas, comentários? Ao longo de um ciclo de estudos (bimestre, semestre etc.) ou ao final? <i>A coleta das informações para a avaliação de meus alunos se inicia a partir da primeira semana de aula e segue por todo o ano letivo sendo necessário, e de acordo com o Regimento da Escola A, estipular uma “nota” nos quatro bimestres letivos.</i></p> |
| <p>4) Que critérios você adota em suas avaliações? <i>Interesse, responsabilidade, participação nas atividades individuais e em grupo, criatividade, pontualidade na entrega das tarefas, compromisso com os estudos, respeito consigo, com o professor, com os colegas e com a escola.</i></p> |
| <p>5) Você encontra dificuldades para reunir os dados que compõem o processo de avaliação de suas turmas? <i>Geralmente não encontro dificuldades.</i></p> |
| <p>6) O que seria, para você, uma avaliação que ajudasse a aprender? <i>Para o aluno, possibilitar refletir sobre os resultados de seu empenho procurando, se necessário, melhorar cada vez mais. Para o professor, através dos resultados, melhorar a sua prática, possibilitando o encantamento dos alunos pelo conhecimento.</i></p> |
| <p>7) Que anseios você tem em relação ao sistema de avaliação vigente? <i>Infelizmente, muitas vezes a avaliação do rendimento escolar é responsável por um diagnóstico negativo que tem como resultado a desmotivação e o desinteresse do aluno. A prática atual de que “avaliar” é papel do professor e “ser avaliado” é papel do aluno, cria um abismo entre alunos e professores prejudicando sobremaneira o processo de ensino e aprendizagem.</i></p> |

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO – Professora Raphaelle

| |
|---|
| <p>1) Você recebeu orientações sobre avaliação na Escola A? Se sim, quais determinações devem ser seguidas pelo professor?</p> <p><i>Sim, mas somente sobre o numero de instrumentos avaliativos, cinco no total, mas os professores tinham a liberdade para determinar quando e como deveriam ser aplicados, respeitando o período fixado para o envio das notas a secretaria.</i></p> |
| <p>2) Existe, na Escola A, uma proposta de avaliação formativa? Se sim, quais critérios sustentam essa proposta?</p> <p><i>Não, no meu ponto de vista a escola está mais preocupada com o resultado final, ou seja, a nota para passar no final do ano.</i></p> |
| <p>3) Em que momento você realiza a coleta de informações em vista da avaliação, tais como feedback dos alunos, notas, comentários? Ao longo de um ciclo de estudos (bimestre, semestre etc.) ou ao final?</p> <p><i>Através das atividades propostas ao longo do bimestre.</i></p> |
| <p>4) Que critérios você adota em suas avaliações?</p> <p><i>Participação nas atividades, provas escritas, trabalhos individuais ou em grupos, apresentação oral, seminário, etc.</i></p> |
| <p>5) Você encontra dificuldades para reunir os dados que compõem o processo de avaliação de suas turmas?</p> <p><i>Sim, por ter dúvida em relação à aprendizagem dos alunos, se ela de fato ocorreu ou se ela vem “mascarada”, ou seja, os alunos cumpriram com as atividades, porém a tua experiência te diz que eles não aprenderam.</i></p> |
| <p>6) O que seria, para você, uma avaliação que ajudasse a aprender?</p> <p><i>Uma avaliação onde andassem juntos o professor, o aluno e a escola. O professor dispor de tempo para trabalhar o processo de aprendizagem – feedback (faça e refaça), o aluno consciente em relação a importância da auto avaliação bem feita, ou seja que o aluno perceba que a aprendizagem não é só responsabilidade do professor e a escola levando em consideração a individualidade do aluno, respeitando o tempo de aquisição para a aprendizagem de uma língua estrangeira.</i></p> |
| <p>7) Que anseios você tem em relação ao sistema de avaliação vigente?</p> <p><i>Esperança de que um dia ele mude. Que deixe de classificar os alunos entre aqueles que são bons alunos e os que não o são.</i></p> |

APÊNDICE G – FICHA DE AVALIAÇÃO MÚTUA

Nom : _____ **Groupe :** _____ **Date :** _____

Objectif : s’inscrire à un cours de peinture.

Niveau attendu : être capable d’interagir de façon simple avec un débit adapté et des reformulations.

Grille d’auto-évaluation (1)

| Critères d’évaluation J’ai pu | Avis d’un collègue de classe (oui, +ou-, non) | Mon avis (oui, +ou-, non) |
|--|---|-------------------------------------|
| saluer quelqu’un. | | |
| annoncer mon objectif. | | |
| présenter les documents exigés. | | |
| répondre à des questions personnelles simples. | | |
| remercier quelqu’un | | |
| dire au revoir à quelqu’un | | |

APÊNDICE H – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Fiche d'autoévaluation 1 - Leçon 1

Objetifs: Saluer, se présenter.

1) Communiquer

a) À l'oral, je suis capable de

| | |
|---------------------|----------|
| Saluer | Exemples |
| dire mon nom | Exemples |
| dire mon âge | Exemples |
| dire ma nationalité | Exemples |
| dire où j'habite | Exemples |

b) À l'écrit, je suis capable d'

| | |
|---|----------|
| écrire mon profil (nom, âge, école, nationalité, langues parlées, langues étudiées, objectifs) | Exemples |
|---|----------|

2) Grammaire

Je connais

| | |
|----------------------------|----------|
| les verbes être et avoir | Exemples |
| les verbes parler, étudier | Exemples |
| le verbe apprendre | Exemples |

3) Lexique

Je connais des mots concernant

| | |
|------------------------------|----------|
| les jours de la semaine | Exemples |
| la journée | Exemples |
| les nationalités et les pays | Exemples |

Meus pontos fortes: _____

Meus pontos fracos: _____

O que devo fazer para melhorar: _____

Como minha professora pode me ajudar: _____

APÊNDICE I – PERFIL DO APRENDENTE DE FRANCÊS

FICHE DE PRÉSENTATION PERSONNELLE

IDENTITÉ

Nom :

Prénom :

Ville du domicile familial :

MON PARCOURS SCOLAIRE ANTÉRIEUR

Établissement :

Langue étudiée :

MON PROFIL D'APPRENANT DE FRANÇAIS

Ce que j'aime/ je n'aime pas dans la langue française :

.....

.....

.....

Mes points forts :

.....

.....

Mes points faibles :

.....

.....

