



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

EURÍDICE CABRAL VALENTIM

**O TESTE ESCRITO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM INSTRUMENTO
PROPULSOR DO AGIR SOCIAL**

BRASÍLIA – DF
2019

EURÍDICE CABRAL VALENTIM

**O TESTE ESCRITO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM INSTRUMENTO
PROPULSOR DO AGIR SOCIAL**

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

Orientadora: Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

BRASÍLIA
2019

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

Cabral Valentim, Eurídice
CEU89t O TESTE ESCRITO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM
INSTRUMENTO PROPULSOR DO AGIR SOCIAL / Eurídice Cabral
Valentim; orientador: Gladys Plens de Quevedo Pereira
de Camargo. Brasília, 2019. 187 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -
Universidade de Brasília, 2019.

1. O teste escrito em francês língua estrangeira.. 2. A
perspectiva acional.. 3. O agir social.. 4. Avaliação
orientada para a aprendizagem.. I. Plens de Quevedo Pereira
de Camargo, Gladys , orient. II. Título.

EURÍDICE CABRAL VALENTIM

**O TESTE ESCRITO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM INSTRUMENTO
PROPULSOR DO AGIR SOCIAL**

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

Defendida e aprovada em: 18 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA formada por:

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

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

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

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

Em memória, dedico este trabalho a um professor em especial, a meu pai, professor Valentim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e à minha família, com imenso carinho.

Ao meu amado marido, pela compreensão e companheirismo.

Aos meus filhos queridos, pela colaboração.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, pela relevante contribuição à co-construção desta pesquisa. Gratidão!

À Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Borges de Almeida, pela valorosa participação na minha banca de qualificação e banca examinadora.

À Prof^ª. Dr^ª. Claudine Marie Jeanne Franchon, pela inestimável participação na minha banca de qualificação e por aceitar participar como suplente da banca examinadora.

À examinadora externa Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Lopes Cristovão, pela imensurável oportunidade de tê-la como membro da banca.

Ao Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga e a todos os meus colegas de profissão. Em especial, aos professores participantes desta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas, pela força.

Imensa Gratidão a Deus e a todos!



“A bricolagem pedagógica aplica-se, portanto, também à avaliação” (PERRENOUD, 1999, p. 35), numa visão de complexidade, de abrangência, uma vez que a avaliação está composta por uma vasta gama de elementos e variáveis que a condicionam e a determinam.

FONTE: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/vital-brazil/wp-content/uploads/sites/309/2017/11/avaliar-ensino-aprendizagem-vital.jpg>

RESUMO

Concebendo a avaliação como cerne do processo de ensino-aprendizagem, sua intrínseca conexão com os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o planejamento e definem os objetivos e a abordagem adotada no ensino de línguas nos Centros de Línguas do Distrito Federal a partir da perspectiva acional, e considerando que na minha prática docente o que mais tem me desafiado são as produções de testes que configuram a dimensão central da minha tarefa de ensinar francês, é de extrema relevância questionar se os testes elaborados estão em consonância com os pressupostos do ensino acional de francês língua estrangeira. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi verificar se os testes escritos de francês língua estrangeira atualmente utilizados no Centro de Línguas de Taguatinga estão alinhados com a proposta de ensino-aprendizagem de línguas preconizada pela perspectiva acional, direcionada ao agir social. Para alcançá-lo, busquei caracterizar a proposta avaliativa utilizada por meio da apresentação das orientações constantes dos documentos oficiais que definem os ditames avaliativos na Secretaria de Educação do Distrito Federal e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Como objetivos específicos, elenquei as características da tarefa acional, descrevi e analisei os testes em uso, buscando identificar se eles apresentam ou não características acionais propulsoras do agir social. Essas análises foram subsidiadas por pressupostos teórico-metodológicos provenientes da área de avaliação (SCARAMUCCI, 1998; RETORTA; MAROCHI, 2018; BACHMAN, 1990; ALDERSON, 2000; BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010; entre outros) e avaliação orientada para a aprendizagem (*Learning Oriented Assessment*) (JONES; SAVILLE, 2016). Paralelamente, a dimensão avaliativa foi evidenciada em seu aspecto social (BOURGUIGNON, 2006) e interacionista sociodiscursivo (BRONCKART, 2006). Apresentei o formato do teste acional projetado por meio de tarefas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), com elementos que lhe são intrínsecos (HUGHES, 1989; NORRIS, 2012; NUNAN, 1989). Esta pesquisa constitui-se num estudo de caso (YIN, 2003) qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Os dados analisados originaram-se de um tripé composto pela análise documental, pela análise dos testes pelo procedimento linguístico-discursivo do Interacionismo Sociodiscursivo e por uma *checklist* para análise desses testes por mim e por professores especialistas de francês de Centros de Línguas. Todos os dados e informações obtidos foram triangulados (DENZIN; LINCOLN, 2006). A partir das análises feitas, tracei um panorama descritivo dos testes analisados, evidenciando as características neles presentes e sua conexão com a perspectiva acional e com o agir social (PUREN, 2016). Este estudo demonstrou que embora a proposta delineada pelos documentos oficiais projete testes de línguas formativos e acionais, na prática esses testes não se configuram como situações propulsoras do agir social. Com base nas análises feitas e na fundamentação teórica trabalhada, sugiro o formato de tarefas avaliativas acionais como suporte à construção de testes acionais em francês língua estrangeira.

Palavras-chave: Avaliação orientada para a aprendizagem. Teste escrito. Perspectiva acional. Francês língua estrangeira (FLE). Interacionismo sociodiscursivo (ISD). Agir social.

RÉSUMÉ

Dans cette étude l'évaluation est envisagée comme le coeur du processus d'enseignement et d'apprentissage. Je souligne le lien indissociable entre l'évaluation et les postulats théoriques et méthodologiques qui orientent la planification et définissent les objectifs et l'approche adoptée dans l'enseignement de langues aux Centres de Langues du District Fédéral à partir de la perspective actionnelle (PA). Je considère que dans mon métier de professeur ce qui m'a plus mis au défi ce sont les productions de tests, en tant que noyau de ma tâche d'enseigner français. Alors, c'est extrêmement pertinent questionner si les tests élaborés sont en accord avec les prémisses de l'enseignement actionnel du français. Ainsi, l'objectif général de cette recherche était de vérifier si les tests écrits de français langue étrangère (FLE) actuellement utilisés au Centre de Langues de Taguatinga sont alignés avec la proposition de l'enseignement et l'apprentissage de langues préconisée par la perspective actionnelle dirigée vers l'agir social. Pour atteindre cet objectif, j'ai cherché à caractériser la proposition évaluative utilisée à travers la présentation des orientations prévues dans les documents officiels qui définissent les préceptes évaluatifs dans le Secrétariat d'Éducation du District Fédéral et dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – apprendre, enseigner, évaluer (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Comme objectifs spécifiques, j'ai énuméré les caractéristiques de la tâche actionnelle, j'ai décrit et j'ai analysé les tests utilisés, cherchant à identifier s'ils présentaient ou s'ils ne présentaient pas les caractéristiques actionnelles propulsives de l'agir social. Ces analyses ont été subsidiées par des postulats théoriques et méthodologiques issus du domaine de l'évaluation (SCARAMUCCI, 1998; RETORTA; MAROCHI, 2018; BACHMAN, 1990; ALDERSON, 2000; BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010; entre autres) et de l'Évaluation Orientée pour l'Apprentissage (Learning Oriented Assessment) (JONES; SAVILLE, 2016). Parallèlement, la dimension évaluative a été soulignée dans son aspect social (BOURGUIGNON, 2006) et dans le domaine interactionniste socio-discursif (BRONCKART, 2006). J'ai présenté le format du test actionnel conçu à l'aide de tâches (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) avec des éléments qui leur sont inhérents (HUGHES, 1989; NORRIS, 2012; NUNAN, 1989). Cette recherche se configure comme une étude de cas (YIN, 2005), qualitative (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Les données analysées proviennent d'un trépied composé par l'analyse documentaire, par l'analyse des tests issus de la procédure linguistique-discursive de l'interactionnisme socio-discursif et par une checklist pour l'analyse des tests pour moi et par les professeurs spécialistes de français de Centres de Langues. Toutes les données et les informations obtenues ont été présentées dans la méthodologie de la triangulation (DENZIN; LINCOLN, 2006). À partir des analyses faites, j'ai construit un panorama descriptif des tests, en soulignant leurs caractéristiques et leur connexion avec la PA et avec l'agir social (PUREN, 2016). Cette étude a montré que malgré le fait que la proposition définie par les documents officiels projette des tests de langues formatifs et actionnels, en pratique ces tests ne se configurent pas comme des situations propulsives de l'agir social. En fonction des analyses faites et à partir du fondement théorique travaillé, j'ai proposé le format de tâches évaluatives actionnelles comme support à la construction de tests actionnels de FLE.

Évaluation orientée pour l'apprentissage. Test écrit. Perspective actionnelle(PA). Français langue étrangère (FLE). Interactionnisme socio-discursif (ISD). Agir social.

ABSTRACT

Understanding assessment as the core of the teaching-learning process, its intrinsic connection with the theoretical-methodological principles that guide planning and define the aims and approaches adopted in the teaching of languages at the Federal District Language Centers from an action-based perspective, and considering that, in my own teaching practice, what has challenged me most is the designing of tests, which consists in a key dimension of my duties when teaching French, it is highly relevant to question whether the designed tests are in line with the action-based teaching of French as a Foreign Language (FFL). Thus, the general aim of this study was to verify whether the written FFL tests currently in use at the public language center in Taguatinga (CILT) are in accordance with the action-based language teaching-learning premises. To fulfill such an aim, the assessment proposal used in the school was characterized by means of analyses of the official documents from the Federal District Education Department that guide assessment, as well as of the Common European Framework of Reference for Languages (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). The specific aims of this study included the description of the characteristics of action tasks and the description and analyses of the tests currently in use at the school in order to verify whether or not they presented action-propelling characteristics. Such analyses were supported by theoretical-methodological principles stemming from the language assessment area (SCARAMUCCI, 1998; RETORTA; MAROCHI, 2018; BACHMAN, 1990; ALDERSON, 2000; BROWN; ABEYWICKRAMA 2010; among others) and from Learning Oriented Assessment (JONES; SAVILLE, 2016). The assessment dimension was highlighted in its social (BOURGUIGNON, 2006) as well as sociointeractionist (BRONCKART, 2006) aspects. The format of the action test was presented by using tasks (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) and its constituents (HUGHES, 1989; NORRIS, 2012; NUNAN, 1989). This study consisted in a qualitative case study (LÜDKE; ANDRÉ, 2015; YIN, 2005). The data and information analyzed were collected from three sources: document analysis, analysis of the tests by means of linguistic-discursive procedures according to the Sociodiscursive Interactionism, and a checklist applied on the tests by this researcher and specialist French teachers from public language centers. All the data and information were triangulated (DENZIN; LINCOLN, 2006). From such analyses, a descriptive panorama of the analyzed tests was made, evidencing their characteristics and connections with the action-based approach and social action (PUREN, 2016). This study revealed that, although the premises in the official documents suggest the use of formative and action-based assessment, in practice the analyzed tests do not present action-propelling characteristics. Based on the analyses that were carried out and on the relevant literature, this study presents suggestions for the design of action-based tasks to support the design of action-based tests in FFL.

Key words: Learning Oriented Assessment. Written test. Action-based approach. French as a Foreign Language (FFL). Sociodiscursive Interactionism (SDI). Social action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Características do Agir Social.....	39
Figura 2 - Os Quatro Mundos da AOA Conectados à Tarefa	48
Figura 3 - Elementos Essenciais na Elaboração do Teste	53
Figura 4 - Síntese do capítulo 2: Fundamentação Teórica	68
Figura 5 - Arquitetura Textual.....	92
Figura 6 - O Cabeçalho do teste	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese de Resultados	97
Tabela 2 - Análise dos dados coletados do teste de 2A/ Primeiro Bimestre	130
Tabela 3 - Análise dos dados coletados do teste de 2A/ Segundo Bimestre	131
Tabela 4 - Análise dos dados coletados do teste de 2B/ Primeiro Bimestre	133
Tabela 5 - Análise dos dados coletados do teste de 2B/ Segundo Bimestre	134
Tabela 6 - Análise dos dados coletados do teste de 2C/ Primeiro Bimestre	136
Tabela 7 - Análise dos dados coletados do teste de 2C/ Segundo Bimestre	137
Tabela 8 - Análise dos dados coletados do teste de 2D/ Primeiro Bimestre	139
Tabela 9 - Análise dos dados coletados do teste de 2D/ Segundo Bimestre	140
Tabela 10 - Síntese da interpretação dos Dados Coletados por partes	141
Tabela 11 - Síntese Geral da interpretação dos Dados Coletados	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos e perguntas de pesquisa	25
Quadro 2 - Questionamentos sobre uma tarefa acional	43
Quadro 3 - Categorias de Tarefas	45
Quadro 4 - Mapa de Desempenho	62
Quadro 5 - Níveis Comuns de Referência: Escala Global (A1, A2)	63
Quadro 6 - Lista de elementos para o planejamento e elaboração de um teste	65
Quadro 7 - Objetivos da pesquisa.....	71
Quadro 8 - Currículo Pleno (Ensino Fundamental e Médio).....	75
Quadro 9 - Currículo Específico (Ensino Médio/ Educação de Jovens e Adultos e Comunidade)	75
Quadro 10 - Níveis e Módulos trabalhados no Ciclo II.....	76
Quadro 11 - Atividades do Livro.....	78
Quadro 12 - Professores participantes da pesquisa	81
Quadro 13 - Documentos Oficiais Analisados	83
Quadro 14 - A CHECKLIST	86
Quadro 15 - Categorias dos Documentos Oficiais Analisados.....	91
Quadro 16 - Categorias de Análise dos testes escritos a partir do ISD	93
Quadro 17 - Modelo de Análise da Checklist	96
Quadro 18- Síntese das Categorias Analisadas na LDB.....	100
Quadro 19 - Síntese das Categorias Analisadas no Regimento Escolar	102
Quadro 20 - Síntese das Categorias Analisadas nas Diretrizes	104
Quadro 21 - Síntese das Categorias Analisadas no Currículo em Movimento	106
Quadro 22 - Síntese das Categorias Analisadas no PPP/CILT (DF, 2018).....	109
Quadro 23 - Síntese das Categorias Analisadas no Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005)	110
Quadro 24 - Síntese dos Dados Coletados pela Análise dos Documentos.....	111
Quadro 25 - Contexto Físico e Sociosubjetivo dos testes analisados	112

Quadro 26 - Conteúdos.....	113
Quadro 27 - Estrutura organizacional do Teste	116
Quadro 28 - Organização Temática.....	116
Quadro 29 - Tipos de Questões	117
Quadro 30 - Características propulsoras do agir social	121
Quadro 31 - CHECKLIST	127
Quadro 32 - Dados da Checklist – 2A.....	129
Quadro 33 - Dados da Checklist de 2B	132
Quadro 34 - Dados da Checklist de 2C	135
Quadro 35 - Dados da Checklist de 2D	138
Quadro 36 - Características presentes nos testes	143
Quadro 37 - Análise da Triangulação dos Dados e informações Coletadas.....	144
Quadro 38 - Ficha Recapitulativa.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTE	Associação de Avaliadores de línguas na Europa - <i>Association of language testes in Europe</i>
Bim.	Bimestre
CE	Compreensão Escrita
CILT	Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga
CILs	Centros Interescolares de Línguas
Diretrizes	Diretrizes de Avaliação Educacional
DF	Distrito Federal
FLE	Francês língua estrangeira
ILTA	Associação Internacional de Avaliação de Linguagem
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
AOA	Avaliação Orientada para a Aprendizagem
PA	Perspectiva Acional
PE	Prova Escrita
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prof	Professor
Prof ^a	Professora
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
REDF	Regimento Escolar das Escolas Públicas do Distrito Federal
Quadro	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
UnB	Universidade de Brasília
ZPD	Zona proximal de desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
2.1	A Base Teórica da Perspectiva Acional (PA)	28
2.1.1	<i>Síntese da Base Teórica da Perspectiva Acional (PA)</i>	35
2.2	O Agir Social	35
2.2.1	<i>Síntese do Agir Social</i>	40
2.3	A Tarefa na Perspectiva Acional.....	40
2.3.1	<i>Síntese da Seção: A Tarefa na PA</i>	46
2.4	A Avaliação Orientada para a Aprendizagem (AOA)	46
2.4.1	<i>Síntese da Avaliação Orientada para a Aprendizagem</i>	50
2.5	O Teste Escrito na Perspectiva Acional.....	51
2.5.1	<i>A Interação</i>	55
2.5.2	<i>O Texto na Tarefa</i>	56
2.5.3	<i>A interação via Gêneros Textuais</i>	58
2.5.4	<i>Síntese dos Testes Escritos na Perspectiva Acional</i>	61
2.6	O Sistema Avaliativo da Escola	62
2.6.1	<i>Características do ciclo II</i>	63
2.6.2	<i>Síntese sobre o Sistema Avaliativo da Escola</i>	64
2.7	Fases de elaboração de um teste	64
2.7.1	<i>Síntese das Fases de Elaboração de um Teste</i>	67
2.8	<i>Síntese da Fundamentação Teórica</i>	67
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	70
3.1	Método de Pesquisa: O Estudo de Caso.....	71
3.2	O Contexto de Pesquisa	73
3.2.1	<i>Material Didático</i>	76
3.3	Os Participantes da Pesquisa	78
3.4	As Fontes de Coleta de Dados e informações	81
3.4.1	<i>Os Documentos</i>	82
3.4.1.1	<i>Os Documentos Oficiais</i>	83
3.4.1.2	<i>Os Testes analisados</i>	84
3.4.2	<i>A CHECKLIST</i>	84
3.5	Os procedimentos de coleta de dados e a categorização.....	87
3.5.1	<i>A Análise documental</i>	87

3.5.1.1	<i>As Categorias de Análise dos Documentos Oficiais</i>	91
3.5.2	O Procedimento de Análise Linguístico-Discursiva	91
3.5.2.1	<i>Categorias de Análise dos testes escritos a partir do ISD</i>	93
3.5.3	A Checklist	94
3.5.3.1	<i>Categorização da Checklist</i>	95
3.5.4	Síntese dos Procedimentos De Coleta De Dados, Informações e Categorização	97
3.6	Triangulação dos dados coletados	97
3.7	Síntese da Metodologia da Pesquisa	98
4	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS	99
4.1	Resultado das Análises dos Documentos Oficiais	99
4.1.1	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	99
4.1.1.1	<i>Síntese das Categorias Analisadas na LDB (BRASIL, 1996)</i>	100
4.1.2	O Regimento Escolar da Rede Pública do DF (Portaria nº 15/2015)	100
4.1.2.1	<i>Síntese das Categorias Analisadas no Regimento Escolar (DF, 2015)</i>	101
4.1.3	As Diretrizes de Avaliação Educacional, Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (DF, 2014 - 2016)	102
4.1.3.1	<i>Síntese das Categorias analisadas nas Diretrizes</i>	104
4.1.4	O Currículo em Movimento (DF, 2017)	105
4.1.4.1	<i>Síntese das Categorias Analisadas no Currículo em Movimento</i>	106
4.1.5	O Projeto Político-Pedagógico do CILT (DF, 2018)	107
4.1.5.1	<i>Síntese das Categorias Analisadas no PPP/CILT (DF, 2018)</i>	109
4.1.6	O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005)	109
4.1.6.1	<i>Síntese das Categorias Analisadas no Quadro (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005)</i>	110
4.1.7	Síntese da análise das informações documentais	111
4.2	Análise das provas a partir do procedimento de análise linguístico-discursiva do ISD	112
4.2.1	O Contexto Físico e Sociosubjetivo dos testes analisados	112
4.2.2	Nível Organizacional	113
4.2.2.1	<i>Conteúdos Trabalhados no Ciclo II</i>	113
4.2.2.2	<i>Estrutura Organizacional</i>	115
4.2.2.3	<i>Organização Temática</i>	116
4.2.2.4	<i>Tipos de questões</i>	117
4.2.3	Nível Enunciativo	120

4.2.4	<i>Nível Semântico</i>	121
4.2.4.1	<i>Características do agir social</i>	121
4.2.5	<i>Síntese da Análise dos testes a partir do ISD</i>	125
4.3	Apresentação e interpretação dos dados coletados a partir da <i>checklist</i>	126
4.3.1	Apresentação dos dados da Checklist do teste de 2A	128
4.3.1.1	<i>Análise dos dados coletados do Teste de 2A / Primeiro Bimestre</i>	130
4.3.1.2	<i>Análise dos dados coletados do teste de 2A/Segundo Bimestre</i>	130
4.3.2	Apresentação e Interpretação dos dados coletados do teste de 2B	131
4.3.2.1	<i>Análise dos dados coletados do teste de 2B/primeiro bimestre</i>	133
4.3.2.2	<i>Análise dos dados coletados do teste de 2B/Segundo bimestre</i>	133
4.3.3	Apresentação dos dados da checklist do teste de 2C	135
4.3.3.1	<i>Análise dos dados coletados do teste de 2C/Primeiro Bimestre</i>	136
4.3.3.2	<i>Análise dos dados coletados do teste de 2C/Segundo Bimestre</i>	136
4.3.4	Apresentação dos dados coletados da checklist do teste de 2D	137
4.3.4.1	<i>Análise dos dados coletados do teste de 2D/Primeiro Bimestre</i>	139
4.3.4.2	<i>Análise dos dados coletados do teste de 2D/Segundo Bimestre</i>	139
4.3.5	<i>Síntese da interpretação dos Dados Coletados</i>	140
4.4	Análise da Triangulação dos Dados e informações Coletadas	144
4.5	Síntese da Triangulação dos dados coletados	145
4.6	Sugestão de procedimentos para elaboração de testes acionais	146
4.7	Síntese da interpretação dos dados coletados	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICES	166
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SOLICITAR AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF	167
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	168
	ANEXOS	169
	ANEXOS A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	170
	ANEXO B – CARTA DE ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA	171
	ANEXO C – TESTE DE 2A/PRIMEIRO BIMESTRE	172

ANEXO D– TESTE DE 2A/SEGUNDO BIMESTRE	174
ANEXO E– TESTE DE 2B/PRIMEIRO BIMESTRE.....	176
ANEXO F– TESTE DE 2B/SEGUNDO BIMESTRE	178
ANEXO G– TESTE DE 2C/PRIMEIRO BIMESTRE	180
ANEXO H– TESTE DE 2C/SEGUNDO BIMESTRE	182
ANEXO I– TESTE DE 2D/PRIMEIRO BIMESTRE.....	184
ANEXO J - TESTE DE 2D/SEGUNDO BIMESTRE	186

1 INTRODUÇÃO

O que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todas as partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade [...] (MORIN, 2007, p. 64).

Neste trabalho arrisquei-me num campo complexo do ensino-aprendizagem de línguas, a avaliação, um tema contemporâneo e relevante. Avaliar é um processo que adentra um universo composto de múltiplas facetas que espelham e descortinam o *design* das práticas, concepções e abordagens docentes, escolhas que determinam o caminho a ser trilhado no ensino-aprendizagem de uma língua. Compreendo a centralidade da avaliação no processo de aquisição de língua, bem como sua intrínseca interação com os demais elementos desse processo. Morin (2007, p. 38) postula que “há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo”.

O ensino-aprendizagem de línguas na era pós-moderna se transforma diante das novas tecnologias, mecanismos inovadores que aproximam povos e culturas ensejando a comunicação plurilíngue¹ nos diferentes domínios de atuação, quer seja pessoal, social, educacional ou profissional. Logo, a avaliação contemporânea gera novos paradigmas que ampliam e ressignificam formas, meios e objetivos do ato de avaliar. Nessa configuração, Morin (2007, p. 82) afirma que “não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose”.

A pertinência do tema avaliação da aprendizagem de línguas está além do alcance das reflexões propostas por este estudo no âmbito escolar, situa-se numa dimensão que ultrapassa os limites de sala de aula de línguas e suscita transformações significativas das consequências advindas desse processo na vida dos atores que estão imersos no contexto avaliativo de um Centro de Línguas. Durante 27 anos de docência enquanto professora de francês posso transcrever o maior desafio na minha prática no processo de ensino-aprendizagem de língua francesa por meio das palavras de Scaramucci (1998/1999):

¹ A abordagem plurilíngue acentua o fato de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (QUADRO, CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 23, Tradução nossa). Ressalto que todas as traduções feitas nesta pesquisa são de minha responsabilidade e que opto por não colocar os respectivos originais por uma questão de espaço.

O que mais tem me desafiado são as atividades que envolvem a prática da avaliação que é parte da minha tarefa de ensinar. Por isso, não me proponho a dizer que avaliar é uma tarefa fácil, ou que possa resolver todas as questões nela envolvidas. Mesmo porque não há uma receita mágica para se avaliar, da mesma forma que não há uma receita mágica de como se ensinar. Entretanto, durante todos esses anos, pude perceber que vale a pena investir na avaliação, dado seu papel integrador entre o ensino e a aprendizagem. Na minha opinião, nela está grande parte dos problemas de nosso ensino e também grande parte de suas soluções, considerando-se a relação simbiótica que mantém com o ensino, seu efeito retroativo potencial e o poder que a envolve. (SCARAMUCCI, 1998/1999, p. 115).

Pactuar com a era pós-moderna, na qual profundas mudanças dinamizam ações avaliativas, desafia o professor a forjar novos instrumentos avaliativos inserindo múltiplas facetas para uma releitura valorosa dos fins e da construção processual dessas ferramentas, para que haja justiça não somente pela probidade, mais ainda aliando a solidariedade e o senso de responsabilidade, aspecto enfatizado por Perrenoud (2000, p. 151), “quando se pergunta aos alunos do mundo inteiro o que eles esperam dos professores, eles dizem *grosso modo*: um certo calor e o senso de justiça.”

Assim, no trabalho docente, a congruência de elementos como a abordagem, os objetivos, os métodos, o currículo, os conteúdos e o prévio planejamento são essenciais pressupostos de um pacto com a verdade que implica uma reflexão crítica sobre a qualidade da aprendizagem que se manifesta também nos cuidados com a elaboração dos instrumentos avaliativos, refletindo sobre possíveis discrepâncias e distorções em relação aos conteúdos, à abordagem, à clareza e aos demais componentes de um teste. Assim infere Luckesi (2011):

O educador, por meio do seu exercício profissional, compromete-se com todas essas instâncias a investir na produção dos resultados estabelecidos e desejados. E a avaliação da aprendizagem, na ótica operacional, só faz sentido se houver ação planejada e efetivamente executada com o objetivo de produzir os resultados estabelecidos. (LUCKESI, 2011, p. 391).

Destaco a relevante contribuição deste estudo na ampliação de pesquisas no campo do ensino-aprendizagem de língua francesa na área de avaliação, tema recentemente abordado por Pinheiro (2018, p. 22) em sua dissertação sobre a avaliação em FLE mediada por gêneros textuais na PA, para a autora é de extrema importância “lançar luz sobre a compreensão de um processo avaliativo para a sala de aula que inclui conhecimentos a respeito da escolha e planejamento de atividades avaliativas de um modelo de avaliação em FLE a partir da PA”.

Isto posto, apresento como foco da minha dissertação a avaliação em francês língua estrangeira (FLE) centrada na análise do formato do teste² escrito a partir da perspectiva acional (PA) no ensino-aprendizagem de línguas, preconizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) no Centro de Línguas de Taguatinga, uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, como sendo um instrumento propulsor do agir social.

Como passo introdutório à compreensão do tema proposto, elucido percepções necessárias de termos essenciais que alicerçam a propositura edificada pelo título do trabalho, conceitos que serão mais profundamente abordados no capítulo da fundamentação teórica. Entendo a perspectiva acional como definida pelo CONSEIL DE L'EUROPE (2005) e advogada por Tagliante (2005) como sendo uma abordagem não muito diferente da Comunicativa, mas com um foco direcionado às ações que os aprendentes realizam na língua-alvo. Para Tagliante:

[...] a abordagem comunicativa enfatiza a comunicação entre as pessoas e coloca o aprendente no centro do processo de aprendizagem, tornando-o ativo, autônomo e responsável por seu progresso. A perspectiva acional retoma todos os conceitos da abordagem comunicativa e acrescenta a ideia de “tarefa” a realizar em múltiplos contextos nos quais o aprendente vai ser confrontado na vida social. Ela considera então o aprendente como um “ator social” que sabe mobilizar o conjunto de suas competências e de seus recursos (estratégicos, cognitivos, verbais e não verbais) para alcançar o resultado por ele esperado: o êxito na comunicação linguageira. (TAGLIANTE, 2005, p. 36).

O termo *teste* designa um instrumento destinado a avaliar os conhecimentos adquiridos pelos aprendentes, necessários para sua promoção ao nível seguinte e para a obtenção de certificação em língua francesa. O termo *propulsor*, segundo o dicionário *Michaelis on line*, é compreendido como “aquele ou aquilo que imprime movimento de propulsão; diz-se de um engenho ou dispositivo que impulsiona um corpo para a frente; que ou o que faz progredir ou avançar; disparador.”³ Nesse viés o teste escrito é apreciado como um dispositivo que impulsiona, que projeta o aprendente de língua francesa, que o treina e o habilita a agir na língua estudada, a agir socialmente, em situações da vida real. O agir social se constrói no ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula por meio do agir pedagógico e se materializa em situações de uso real da língua, conforme assevera Puren (2016, p. 3) ao definir o agir social ou

² Nesta pesquisa utilizo a designação prova e teste como sinônimos, mas opto por usar o termo teste escrito, enquanto instrumento avaliativo formativo aliado à uma avaliação somativa gerador de evidência da aprendizagem e para a aprendizagem.

³ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OKD4b> Acesso em: 20 abr. 2019.

agir de uso: “o que os aprendentes querem saber fazer (ou o que se quer que os aprendentes saibam fazer) por eles mesmos em língua-cultura. Este agir social comporta tarefas sociais e ações sociais [...]”.

Assim, a motivação para a realização desta pesquisa originou-se da observância de uma possível incoerência entre o formato do teste escrito de francês e as características necessárias a um instrumento avaliativo dentro da PA. A ressonância dessa falta de sincronia entre o teste escrito e a abordagem adotada pode invalidar o trabalho docente e trazer consequências graves, impactos negativos determinantes para o possível insucesso dos alunos.

[...] Os testes levam a decisões de alto impacto para os indivíduos (ou para a sociedade como um todo); eles criam vencedores e ganhadores, sucesso e fracasso, rejeição e aceitação. Além do mais, os resultados dos testes são indicadores únicos para colocar as pessoas em níveis, certificar ou premiar, determinar se as pessoas poderão continuar seus estudos, decidir caminhos profissionais, [...] conseguir empregos. (SHOHAMY, 2006, p. 103, *apud* QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 78).

Dada a relevância dos testes na sociedade e na vida das pessoas, não se pode banalizar seus resultados e efeitos. Bachman (1990, p. 279) enfatiza que “testes não são desenvolvidos e usados em um tubo de ensaio psicométrico, despido de valores; eles são sempre elaborados para servir às necessidades de um sistema educacional ou da sociedade como um todo”. Não se deve pois menosprezar esse instrumento avaliativo na avaliação de línguas. A partir dessa reflexão proponho um olhar para a importância dos testes na avaliação formativa que não inviabiliza a avaliação somativa.

Nesse viés, considero de extrema importância o presente estudo no âmbito acadêmico, no domínio escolar ao propor uma análise reflexiva sobre o teste escrito em FLE como um instrumento que precisa estar alinhado aos pressupostos de uma abordagem cujo intuito é promover a formação de atores competentes para o agir social. Assim, vale ressaltar que a PA, nesta pesquisa, ao ser tomada como uma abordagem que reconfigura a abordagem comunicativa, privilegia o agir social, como bem assevera Perrichon (2008, p. 208):

O agir está no coração dos princípios metodológicos da PA. As tarefas e ações são orientadas socialmente. O aprendente em co-ação transforma-se em ator social colaborando com outros atores sociais. A situação de referência da PA é a ação social. A sala de aula constitui-se num espaço social de construção coletiva de conhecimentos. (PERRICHON, 2008, p. 208).

O objetivo do ensino-aprendizagem em língua nessa perspectiva é, por meio da realização de tarefas, capacitar o aprendente⁴ a agir com os outros em contextos sociais da vida real. Nesta pesquisa adoto o termo aprendente como um sujeito imerso no processo de ensino-aprendizagem, um ator em formação, co-construtor de seu aprendizado. Na concepção acional do ensino-aprendizagem de línguas, Perrichon (2008, p. 76) advoga que “aprender uma língua estrangeira sempre constituiu em projetar o aprendente numa dada realidade social.” Assim, avaliar nessa perspectiva de aplicação de teste escrito pressupõe projetar o aprendente para agir no mundo real, dentro e fora da sala de aula.

Em minha experiência profissional, como professora de francês, na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), especificamente no Centro de línguas de Taguatinga (CILT) por um período de 25 anos, deparei-me com questionamentos e contradições existentes no ato de avaliar. Destaco o teste escrito como um elemento extremamente importante, não somente por agregar a maior pontuação entre todas as avaliações do curso de francês, mas ainda por denunciar, por meio da nota, a avaliação em que os aprendentes obtêm a menor pontuação, indício, a meu ver, de que algo precisa ser redimensionado. Esse fato me motivou a adentrar a pesquisa em avaliação e escolher o CILT como contexto de pesquisa, por fazer parte da minha vida e caminhada profissional.

O ato de pesquisar emerge do que vivemos, do que conhecemos, do que nos instiga a aventura de adentrar o científico, a busca por respostas. Como afirma Tuzzo (2016, p. 133), “ninguém pesquisa o que, pelo menos em parte, já não conhece. Se assim fosse, não estaria apto sequer a formular as questões sobre as quais deseja conhecer as respostas. Assim, pesquisar é também aprender em um processo que avança”.

O ensino de línguas nos Centros de Línguas do DF configura um exemplo exitoso a ser destacado nacionalmente, pois compõe-se de 16 escolas e um número expressivo de alunos. Diferentemente da forma como a língua em sua maioria é ensinada nas escolas regulares, a proposta de ensino de línguas estrangeiras nos Centros de Línguas (CILs) se destaca pelo compromisso com o ensino comunicativo e acional, voltado para o uso da língua em contextos de vida real, uma construção social que produz e redimensiona o agir dos indivíduos na língua-alvo em sociedade. Os alunos da rede pública ou particular estudam inglês, francês, espanhol, alemão ou japonês no contraturno da escola, de forma opcional. Os Centros de Línguas são

⁴“O termo aprendente é um neologismo criado a partir do verbo oriundo do latim clássico *apprehendere*. De origem quebequense, ele designa toda pessoa em situação de aprendizagem, compreendida como o processo operacional da situação pedagógica durante a qual o sujeito se situa no percurso que o conduz a realização de seus objetivos.” (ROBERT, J. P. **Dictionnaire pratique de didactique du FLE**) Disponível em: www.le-dictionnaire.com. Acesso em: 30 jul. 2019.

escolas ligadas à Secretaria de Educação do DF. Segundo o Regimento das escolas públicas do DF (DF, 2015, p. 59), os CILs objetivam propor ambientes de interação, promovendo uma aprendizagem multicultural e a formação de sujeitos críticos e participativos de forma colaborativa por meio de projetos.

Diante do panorama delineado, destaco os objetivos visados pela presente pesquisa. Como objetivo geral de pesquisa, **verificar se os testes escritos de FLE atuais estão alinhados com a proposta de ensino-aprendizagem de línguas preconizada pela perspectiva acional, direcionada ao agir social.** Faço então a seguinte pergunta de pesquisa: **Os testes escritos atuais de FLE estão coerentes com a PA? Como objetivos específicos, elencar as características da tarefa acional, questiono então: quais características um teste deve apresentar para estar em consonância com os princípios acionais? Appreciar os testes atuais, buscando identificar se eles apresentam ou não características acionais propulsoras do agir social,** e proponho o seguinte questionamento: **há elementos ou questões presentes nos testes escritos que projetam os alunos ao desenvolvimento do agir social? Em caso afirmativo, quais?** Conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Objetivos e perguntas de pesquisa

	OBJETIVOS	PERGUNTAS
Objetivo Geral:	Verificar se os testes escritos atuais de FLE estão alinhados com a proposta de ensino-aprendizagem de línguas preconizado pela perspectiva acional, direcionada ao agir social;	Os testes escritos atuais de FLE estão coerentes com a PA?
Objetivos Específicos:	Elencar as características da tarefa acional;	Quais características um teste deve apresentar para estar em consonância com os princípios acionais?
	Appreciar os testes atuais, buscando identificar se eles apresentam ou não características acionais propulsoras do agir social.	Há elementos ou questões presentes nos testes escritos que projetam os alunos ao desenvolvimento do agir social? Em caso afirmativo, quais?

Fonte: autora.

Para tanto, a presente pesquisa constitui um estudo de caso qualitativo, uma proposta que agrega a pesquisa documental como fonte complementar de análise de dados. Uma pesquisa qualitativa ou naturalística que, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), e segundo Lüdke e André (2015, p. 14), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhi o estudo de caso como o método mais pertinente para sua condução, pois objetivei

investigar, analisar e descrever um evento particular situado num contexto singular. O teste escrito em FLE no CILT representa um evento idiossincrático, único e particular, cujas percepções construídas neste estudo podem posteriormente evidenciar semelhanças com outros contextos e situações.

A análise documental foi agregada a esta pesquisa como uma técnica rica de abordagem de dados qualitativos que complementam o estudo; os documentos analisados geraram uma fonte de informação contextual, factual, asseverando informações, questões e assertivas. A análise documental se materializa nesta pesquisa por meio da análise dos documentos que orientam a avaliação na SEEDF, excertos que ditam os parâmetros avaliativos e a abordagem a ser utilizada no ensino-aprendizagem de FLE, bem como na análise de oito provas escritas de francês elaboradas pelos professores do CILT e aplicadas aos alunos do ciclo II do curso do currículo pleno, utilizando o procedimento de análise linguístico-discursiva do ISD, tendo por base as propostas de Bronckart (1999/2009) e Bronckart e Machado (2004).

Como instrumento de coleta de dados, elaborei ainda uma *checklist* com características avaliativas que foi aplicada para análise das provas a cinco professores de francês especialistas e a presente pesquisadora com a finalidade de asseverar a visão da pesquisadora, cuja análise será feita por meio de uma ferramenta de triangulação proposta por Reis (2008), detalhada no capítulo metodológico. Essas são fontes de evidências que se complementam. Segundo Yin (2003, p. 111),

A utilização de várias fontes de evidências, (evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas); [...] um encadeamento de evidências (ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou). (YIN, 2003, p. 111).

O texto está organizado em 5 capítulos. Neste primeiro capítulo introdutório discorri sobre a motivação e a relevância da pesquisa, justifiquei a escolha do tema, fiz sua contextualização, defini meus objetivos e elenquei as perguntas de pesquisa. O segundo capítulo compõe os temas fundamentais que alicerçam os pressupostos teóricos relevantes para compreensão e reflexão sobre o estudo na visão da literatura, de autores seminais na área da Linguística Aplicada que tratam sobre temas pertinentes à pesquisa, assim discriminados: a base teórica da perspectiva acional, o agir social, a tarefa na PA e a Avaliação Orientada para a Aprendizagem (AOA). Trouxe ainda reflexões sobre o teste escrito na PA, ressaltando a compreensão da interação como elemento primordial da avaliação acional, os textos e gêneros textuais como elementos interativos. Em seguida, discorri sobre o sistema avaliativo da escola

que engloba o mapa de desempenho e as características do ciclo cujos testes foram analisados; por fim, apresentei as fases de elaboração de um teste, concluindo com uma síntese sobre o capítulo.

A metodologia é o foco do capítulo terceiro, em cujas seções caracterizei o método de pesquisa, o contexto de pesquisa e seus participantes, justifiquei a escolha metodológica, o estudo de caso e sua pertinência a esta pesquisa, bem como a contribuição da pesquisa documental. Elenquei os documentos oficiais, apresentei a *checklist* elaborada, explicitarei os procedimentos de análise dos dados e as categorias, assim como as ferramentas de triangulação empregadas e, por fim, sintetizei o capítulo.

O quarto capítulo é dedicado à interpretação dos dados e das informações coletadas, explicita o resultado das análises dos documentos oficiais, a análise das provas a partir do ISD e a triangulação dos resultados da aplicação da *checklist*, apresentando exemplos e sugestões de tarefas acionais para a elaboração de testes escritos. Minhas considerações finais estão elucidadas no capítulo quinto e em seguida elenco as referências orientadoras da pesquisa.

No apêndice estão disponíveis os termos de compromisso livre e esclarecido por mim elaborados e no anexo os documentos de autorização da presente pesquisa e os testes objeto de análise deste estudo. Isso posto, sigo com a apresentação da fundamentação teórica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo discorro sobre a base teórica da PA, caracterizando-a. Em seguida apresento variados aspectos do campo semântico do Agir social, abordo o conceito de tarefa em sua amplitude, e mais especificamente no campo da PA, segundo o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) e demais autores seminais que coadunam com o viés acional da tarefa, expondo-a também no campo pedagógico. Logo depois, discorro sobre a avaliação em língua estrangeira e trago a avaliação orientada para a aprendizagem (AOA) como uma nova designação da avaliação que privilegia seu aspecto de totalidade com ênfase na ação em contexto social e no impacto positivo das intervenções na aprendizagem. Logo em seguida, trago o teste escrito na PA, elucidando a visão da interação no sentido amplo e mais especificamente na forma escrita, postulando o texto e os gêneros textuais como elos interativos no teste escrito. Dando continuidade descrevo o sistema avaliativo do CILT, as características do ciclo II correspondente aos níveis escolhidos para o presente estudo cujos testes foram analisados. Finalmente sintetizo o capítulo.

2.1 A Base Teórica da Perspectiva Acional (PA)

Adotada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) para o ensino-aprendizagem de línguas, a PA direciona-se à ação em contextos sociais por meio de recursos e capacidades⁵ que permitem aos indivíduos, na prática, agir como atores sociais. De forma estratégica⁶ a PA mobiliza competências⁷ por meio de tarefas, para obter um determinado resultado. Assim, para o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 29), a perspectiva acional “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 domínio⁸ de atuação específico”.

⁵ “Saber-fazer, colocar em prática os conhecimentos para realizar uma atividade de linguagem.” (PUREN, 2016, p. 52)

⁶ De forma estratégica, segundo o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 30), a PA pressupõe adotar qualquer linha de ação organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado.

⁷ Competências para o Quadro são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 29).

⁸ Domínio, na visão do Quadro, denomina os vastos setores da vida social nos quais os atores sociais operam. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 30).

A perspectiva do “agir social” para a formação de um “ator social”⁹, para Puren (2016, p. 14, grifos do autor), propõe formar aprendentes capazes de comunicar, cidadãos em sociedades multilíngues e multiculturais, aptos a conviver harmonicamente. A partir dessa nova abordagem epistemológica, Bourguignon (2006, p. 63) ressalta que a perspectiva acional traz uma ruptura de paradigma:

Percebemos que com a perspectiva acional, nós mudamos de paradigma. Nós passamos do paradigma do conhecimento, da simplificação, ao da competência, da complexidade, que não quer separar o objeto e o sujeito, a reflexão e a ação, o aprendente e o usuário, mas uni-los para que a finalidade da aprendizagem de uma língua não seja a boa nota, mas a utilização autônoma da língua em situações mais ou menos complexas que podem ir da leitura de um panfleto à leitura de uma obra de Shakespeare! (BOURGUIGNON, 2006, p. 63, tradução nossa).

Logo, dessa visão infiro que o agir social constitui um elo intrínseco entre comunicação e ação, interação, compreensão e produção, de forma integrada, numa dimensão social. O agir social se concretiza num processo ao mesmo tempo individual e coletivo, por meio de tarefas a realizar, uma preparação para atuar em cenários situacionais, contextuais, autênticos e imprevisíveis, com um objetivo proposto de forma estratégica, significativa, pertinente e motivadora. Assim, como princípio fundamental, a PA compreende que o ensino-aprendizagem de línguas prioriza o uso significativo da língua-alvo para fins de comunicação, faz uma preparação do aprendente no micro contexto social, a sala de aula, utilizando-se de tarefas pedagógicas que caracterizam o agir pedagógico como elemento propulsor do agir social para a comunicação na esfera social.

A avaliação na PA está conectada à competência, sendo esta compreendida, segundo Bourguignon (2006, p. 65), como uma mobilização de conhecimentos na ação, realização de capacidades em situações, num “processo dinâmico de construção, de modificação, de adaptação de conhecimentos e capacidades na ação.” As diferentes atividades comunicativas são avaliadas de maneira integrada numa avaliação global que leva em conta não somente a dimensão linguística, mas também a dimensão pragmática.

Os pressupostos da PA ancoram-se na teoria dos processos cognitivos do desenvolvimento humano e em suas implicações para a aprendizagem de línguas a partir da concepção de linguagem como uma atividade social significativa e da aprendizagem em línguas como um processo comunicativo, fruto da interação social, mediada pela troca entre os

⁹ Segundo Puren (2016, p. 2), um ator social é um agente intencional desenvolvendo tarefas e realizando ações.

indivíduos. Nessa perspectiva, corroboro a visão de Cristovão (2008) e compreendo que a PA se constrói a partir de abordagens que trazem, em sua essência, a interação social como base do desenvolvimento da aprendizagem significativa, aspectos presentes no interacionismo social de Vygotsky (1993), no interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2005), no construtivismo de Piaget (1973) e no agir comunicativo de Habermas, (1999).

Ressalto neste trabalho a relevância da teoria sociocultural de Vygotsky no ensino-aprendizagem de línguas pela ênfase dada à interação e à origem social do desenvolvimento mental, constituindo um importante tratado teórico do desenvolvimento cognitivo humano. A PA compreende o ensino de FLE a partir dessa compreensão do papel maior da interação na edificação da aprendizagem de línguas. Os aprendentes, usuários da língua, são indivíduos interativos e colaborativos, dialogam e, pelas trocas com os outros agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora do ambiente escolar, internalizam e produzem conhecimentos por meio da linguagem ancorada em contextos socioculturais, e agem, assim, como atores sociais.

O primeiro conceito a ser destacado, que perpassa essas teorias e concretiza-se no processo cognitivo e no ensino-aprendizagem, numa perspectiva acional, é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida por Vygotsky (2003) como sendo:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2003, p. 112).

Definição essa corroborada por Figueiredo (2019, p. 46): “como se vê, o meio social, as interações, as trocas dialógicas que a criança tem com outras pessoas apoiam o desenvolvimento cognitivo, de modo que o que ela consegue fazer hoje com a colaboração de outra(s) pessoa(s) poderá ser feito de forma independente no futuro”. Trocas e interações estas no contexto de aprendizagem de línguas não apenas entre crianças, mas também entre adolescentes e adultos.

A aprendizagem é concebida como um processo individual e social, uma troca cooperativa entre aprendentes e entre os aprendentes e o professor. O nível de desenvolvimento real projeta funções que, de forma retrospectiva, já se maturaram na ZDP; o desenvolvimento mental se construirá para além da interação, socialmente edificada em ambientes sociohistóricos e culturais. Assim a ZPD oportuniza e potencializa, por meio das tarefas, a aprendizagem de línguas ao fomentar o uso comunicativo da língua de forma mediada pelo outro ou por ferramentas mediadoras em interação social. Para Vygotsky, na visão de Fino

(2001, p. 280), “[...] uma dessas ferramentas é a linguagem. A essa luz, a interação social mais efetiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas”.

Vygotsky (2003) assevera que a aprendizagem é socialmente mediada e transforma um processo dinâmico, interpessoal (social) num processo intrapessoal, uma ação dialógica ativada nos diferentes cenários histórico-sociais. Para Figueiredo (2019, p. 37) “a mediação é a intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo ou outros seres humanos.”

A mediação é, pois, um segundo conceito que fundamenta a PA, tendo sua definição postulada como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (VYGOTSKY, 2003 *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 26). Isso posto enfatiza-se que a aprendizagem é mediada pelo instrumento e pelo signo, bem como por meio do outro em interação, gerando internalização. A partir dessas concepções, infiro que o teste escrito está inserido na relação de ensino-aprendizagem de línguas como instrumento mediador entre o conhecimento adquirido e pedagogicamente trabalhado e a transposição para o uso da língua em situações reais da vida social. Ou seja, o teste espelha uma mediação entre o agir pedagógico e o agir social, como apresentados na próxima seção.

A ação mediadora se desenvolve num determinado contexto por meio da linguagem entre indivíduos e objetos.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VYGOTSKY, 2003, p. 72).

Nesse caminho de aquisições, as transformações são geradas pela internalização, a passagem do nível social para o individual, do exterior para o interior. “Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 2003, p. 75). Uma nova postura psicológica surge por meio da internalização de formas culturais de comportamentos num contexto de atividades socialmente e historicamente enraizadas.

Na execução de tarefas na PA, os instrumentos de mediação são empregados para orientar e facilitar ações para obtenção de êxito no cumprimento dos objetivos propostos e alcance dos resultados pretendidos. Segundo Donato e McCormick (1994, p. 456),

A mediação, no processo de aprendizagem de L2/LE, pode ter a forma de um livro didático, materiais audiovisuais, oportunidades de interação, instruções diretivas etc. Todas as formas de mediação acontecem num “**contexto**” que as transformam em processos inerentemente socioculturais. (DONATO; MCCORMICK, 1994, p. 456, grifo do autor).

Dialeticamente, os testes compreendidos no âmbito avaliativo-formativo como sendo artefatos mediadores devem despertar processos internos de aprendizagem em colaboração com o outro, ou em interação com artefatos contextuais, como os textos autênticos, por exemplo, quer seja pelas descobertas individuais projetadas em tarefas sociais, quer seja pelas descobertas compartilhadas e internalizadas, bem como pela concomitância de ambos os caminhos da aquisição em ações significativas. Ou seja, os processos de interação social embasam os processos individuais. O que nos remete às tarefas acionais, aos textos enquanto ferramentas mediadoras, seus aspectos de autenticidade e interação, bem como à avaliação processual como instrumento mediador de aprendizagens. Nesse âmbito avaliativo, a ZDP faz emergir da interação, processos cooperativos geradores de aprendizagens.

Como instrumento mediacional na aprendizagem de línguas, o texto articula múltiplas dimensões na relação autor e leitor; elementos socioculturais e históricos conectam-se às experiências prévias do leitor, possibilitando o desenvolver de habilidades, competências e estratégias cognitivas diversificadas.

Esse processo mediador é destacado por Habermas (1989), que, em sua obra *A Teoria da Ação Comunicativa*, discorre sobre a ética do discurso e sobre os pressupostos do agir comunicativo próprio da convivência humana, direcionada para a interação, na qual atores sociais imbuídos de responsabilidades e valores morais medeiam suas ações por meio da linguagem. A teoria da ação comunicativa está estabelecida pela linguagem numa interação linguística mediada. Segundo Goergen (2001, p. 44), “Habermas mostra que é no interior dos processos de comunicação que se realiza a individuação do sujeito, a construção de sua autonomia e identidade próprias.”

Infiro que, nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem de línguas num enfoque sistêmico e tradicional apresenta a gramática e o vocabulário de forma fragmentada e descontextualizada como instrumentos mediacionais insuficientes para gerar êxito. Por outro lado, a PA propõe uma ação comunicativa projetada num espaço social, objetivando a comunicação. Sem negar a

sistematicidade linguística necessária à aprendizagem, a ênfase da PA está na interação, na vida social, real e autêntica.

Para Vasconcellos (2009, p. 81), “no agir comunicativo, Habermas chama de comunicativas as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação baseados no reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade.”

Assim, o agir social trazido por Habermas embasa a acionalidade ao propor tarefas para que atores/usuários/aprendentes possam interagir em atividades mediadas por artefatos culturais inseridas em contextos socioculturais por meio de atividades significativas, provocadas por situações-problemas, com soluções identificáveis. Na percepção de Bronckart (2006), na aprendizagem de línguas,

A atividade de linguagem (materializada em textos orais ou escritos) tem um papel central no desenvolvimento e na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados e das mediações formativas. Como consequência, são repertórios e depositários de representações. (BRONCKART, 2006, p. 255).

Partindo das reflexões de Cristovão (2008, p.30), na visão do ISD, as atividades construídas, configuradas como tarefas acionais de forma análoga na aprendizagem de línguas, são propostas reguladoras de interação entre os aprendentes e o meio social, gerenciam conflitos e se configuram em trocas mediadas cooperativamente que produzem novos conhecimentos. A ação é concebida pela autora como sendo

Uma construção que pode ser externa (atribuída aos actantes) ou interna (assumida por um actante). Desse modo, há um *continuum* que vai da atividade (coletiva) para uma ação conjunta que demanda negociação de um com outros actantes para uma ação comum em que há associação de um actante com outro para finalmente chegarmos à ação (individual). (CRISTOVÃO, 2008, p. 30).

Nesse viés, a ação de linguagem, segundo Bronckart (2006, p. 139), é concebida como “uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular, que, assim, se torna o agente ou o autor dessa ação.” Essa ação se materializa sob a forma de textos, compreendidos pelo autor como uma unidade comunicativa.

Considero que os pressupostos do ISD apresentam consonância com a PA ao evidenciar a aquisição socialmente construída na interação, na qual o aprendente/usuário se apropria da língua em uso pela comunicação mediada pelo discurso construído num cenário de múltiplos

domínios. A tarefa, nesse contexto acional, é um artefato mediador e o texto, um suporte que projeta representações linguísticas, sociais, culturais e históricas, como bem afirma Cristovão (2015).

O ISD é uma corrente da psicologia da linguagem que se apoia em uma perspectiva interacionista social de linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social sobretudo na de Bakhtin (Bronckart, 1999). Seu quadro epistemológico se baseia na concepção de que ‘as condutas humanas’ são produto de um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos, como a linguagem. (CRISTOVÃO, 2015, p. 27).

A partir dessa teoria, a linguagem e o meio sociocultural são considerados elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem de língua, no qual a comunicação se produz por meio de textos e gêneros textuais, “configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade, portadores de indexações sociais”, como afirma Bakhtin (1984, p. 285 *apud* BRONCKART, 2006, p. 145).

Nessa perspectiva, Rosen (2009, p. 8) afiança que a PA suscita “a passagem de uma aprendizagem individual (centrada no aprendente, por meio de dramatizações e simulações da abordagem comunicativa) a uma aprendizagem colaborativa e solidária que se concretiza no agir social e comunicacional (centrada num grupo).” O agir social, segundo Springer (2009, p. 28) configura o mecanismo pelo qual seria possível “transformar a abordagem comunicativa num caminhar pedagógico mais nobre e mais rico pedagogicamente por meio da noção de ação”. Isso posto, o supracitado autor considera que o agir social constitui a base da ação realizada através da aprendizagem e da comunicação pelos atores sociais, aprendentes utilizadores da língua, em interação em contextos autênticos.

Assim, ainda segundo Rosen (2009, p. 9), o ensino-aprendizagem de línguas na PA evidencia o aprendente/utilizador da língua como um ator social cujo objetivo é agir em cooperação, realizar ações coletivas em interação (co-ação), mediadas por tarefas e projetos. Apresenta como princípios fundamentais a construção de sentidos em contextos sociais, utiliza-se de uma pedagogia complexa e dinâmica, não repetitiva, por meio de atividades em grupos para realizar um mesmo objetivo. O aprendente torna-se um cidadão ativo. As tarefas acionais apresentam um viés sociocultural e pragmático na comunicação e preconizam uma avaliação formativa.

2.1.1 Síntese da Base Teórica da Perspectiva Acional (PA)

Esta seção delineou uma concepção da PA a partir dos pressupostos postulados pelo Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), sendo um de seus pilares inovadores ao tomar a abordagem comunicativa numa nova roupagem, priorizando o viés sociocultural, que projeta o aprendente também como usuário da língua agindo em diferentes domínios da vida social. Essa nova perspectiva implica um agir com o outro, um processo interativo, mediado e concretizado por meio de tarefas a cumprir. Os aprendentes co-constroem de forma colaborativa significados numa dimensão coletiva. A comunicação se dirige ao agir junto com o outro no contexto escolar e em contexto social.

A base da PA está aqui estruturada em três suportes acionais que permitem articular a complexidade dessa abordagem, agregando conceitos relevantes para um melhor entendimento e operacionalização no ensino-aprendizagem nessa perspectiva. Isso posto, a coerência da PA ancora-se na teoria sociocultural fundamentada por Vygotsky (1993), no agir comunicacional proposto por Habermas (1989) e nos princípios do ISD com base nas teorias desenvolvidas por Bronckart (1999/2009), destacando o papel da interação e da mediação na edificação social da aprendizagem numa concepção dialógica da co-construção entre o eu e o outro, da aprendizagem, num agir junto por meio da linguagem. Na seção em sequência, destaco a compreensão do agir social, elemento central da PA.

2.2 O Agir Social

A vertente interacionista social, fundamentada pela obra de Vygotsky, possibilitou, por meio de uma construção multidisciplinar que amalgamou as práticas languageiras aos contextos históricos, físicos e sociais, delinear uma metodologia de ensino-aprendizagem cujo cerne está no agir social. Nessa forja, Bronckart (2008) interpreta o agir como

Unidade de análise do funcionamento humano, pelo aprofundamento da análise das características da linguagem e de seu efeito sobre as condições desse funcionamento e, enfim, por levar a sério os problemas da intervenção prática e dos processos de mediação formativa que nela se desenvolvem. (BRONCKART, 2008, p. 9).

Assim, para o supracitado autor (2008, p. 16), a linguagem fundamenta-se no agir e as práticas languageiras são elementos reguladores do agir, que só adquirem sentido na ação pertinente, em contexto e no uso.

O ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva do ISD não projeta a língua como a norma culta, mas a toma em dimensões complexas. Segundo Matêncio (2007, p. 62),

Trata-se de socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos, em mediações formativas, para que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem. Trata-se, por conseguinte, de considerar que as interações formativas são aquelas que inserem os sujeitos em determinadas práticas, que permitem a eles o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente e, além disso, lhes oferecem a possibilidade de assumirem posicionamento identitário crítico em relação a tais práticas, saberes e representações”. (MATÊNCIO, 2007, p. 62).

O agir comunicativo para além da faceta sociocultural soma-se aos textos e concretiza-se nas práticas languageiras enquanto “unidades comunicativas”. Na concepção de Bronckart (2008, p. 113), as práticas languageiras compõem-se em situações interativas das condições histórico-sociais de sua produção, originando múltiplos gêneros textuais. Assim, no ambiente social, o ator mobiliza ferramentas e capacidades para agir. Logo, o agir é uma ação de linguagem ao inscrever-se como uma forma de interação numa dimensão social, mobilizando instrumentos e capacidades como recursos mentais e comportamentais.

O agir languageiro se traduz, para Bronckart (2008, p. 87),

Em um texto, que pode ser definido como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro. (BRONCKART, 2008, p. 87).

As tarefas, nesse panorama, projetam formas de uso da língua, fundamentam-se em atividades com objetivos intencionais e motivacionais no âmbito coletivo, cooperativo e colaborativo, bem como na dimensão individual, desde que projetadas para uma ação coletiva futura. Assim as tarefas, na visão de Baltar (2007, p. 146), são vistas como atividades interativas nas quais “a linguagem é tomada como atividade discursiva” e o texto, ainda segundo Baltar (2007, p. 147), na perspectiva bakhtiniana, “como unidade comunicativa verbal, oral ou escrita, gerada por uma ação de linguagem, que se acumula historicamente no mundo das obras humanas, que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros nos diferentes ambientes discursivos da sociedade.”

O agir languageiro é também uma ação de linguagem, na visão de Souza (2007, p. 170), que afirma que “O agir de linguagem é a atividade de linguagem em uso. Na dimensão social, a atividade de linguagem serve para criar normas, valores, bem como para planejar, regular e

avaliar as atividades coletivas”. A língua como suporte interacional embasa o agir social, tendo em vista que a linguagem é um processo sociodiscursivo. A comunicação humana, nesse viés, segundo Pereira e Graça (2007, p. 178), objetiva

A ação sobre o outro, com e através de palavras. Considera-se, pois, que os seres humanos não comunicam para transmitir informação, mas, sobretudo, para fazer coisas com as palavras, exercendo um determinado efeito no interlocutor. (PEREIRA; GRAÇA, 2007, p. 178).

Isso posto, o agir social emerge dos princípios fundamentais do ISD, cuja ação no ambiente social regula o agir comunicativo numa dimensão coletiva por meio do agir social consolidado como elemento central da perspectiva acional. Puren (2006) descortina uma aprendizagem de línguas pós-moderna:

A aprendizagem coletiva de uma língua-cultura estrangeira exige implementação de competências como a capacidade de trabalhar em grupo, de correr riscos, de não somente admitir o próprio erro e o erro dos outros, mas de tirar proveito em benefício de todos, de enfrentar o desconhecido, a incerteza e a complexidade, de refletir sobre suas atividades e estratégias (metacognição), assim como sobre suas produções (conceitualizações), de se auto e coavaliar [...] tantas competências que são exatamente aquelas atualmente exigidas de um colaborador que não é apenas um simples empregado, mas um verdadeiro ator [...] (PUREN, 2006, p. 7).

Para compreender melhor o termo agir social, adentro o campo semântico delineado por Puren (2016, p. 3). Para o autor, agir é considerado uma atividade desenvolvida por um ator social intencionalmente, realizando ações por meio de tarefas. O agir social, também denominado de agir de uso, implica o que os aprendentes querem saber fazer ou o que se quer que eles saibam fazer de forma autônoma na língua. Esse agir social se materializa por meio de tarefas e ações sociais. Segundo Puren (2016), essas ações sociais são atividades reais ou simuladas dentro e fora da sala de aula. A tarefa para o agir social privilegia a ação na qual se propõe formar aprendentes para mais tarde agirem em contextos sociais de acordo com suas necessidades. O autor distingue ainda o agir de aprendizagem ou agir escolar, aquilo que os aprendentes fazem para aprender a língua no curso de línguas, individualmente ou coletivamente na microssociedade, sala de aula ou no seu exterior.

Isso posto, configuro, a partir das concepções de Puren (2016), que a atividade avaliativa, teste escrito de FLE no CILT na PA se constitui numa tarefa escrita individual que é bem menos presente no ensino-aprendizagem de línguas na PA, mas que seu agir social se constrói no exercício do agir de aprendizagem, na interação com o texto, um agir individual

que se configura no agir pedagógico para projetar um agir social futuro com o outro, na esfera social. Nessa perspectiva, Perrichon (2008, p. 233) destaca que as tarefas individuais preparam os aprendentes para agir com outros atores socialmente, assim as ações individuais estão a serviço de ações coletivas e os objetivos acionais de um trabalho individual devem sempre estar conectados a uma futura ação coletiva em sociedade, a tipos de tarefas específicas: tarefas autênticas com orientação social.

Perrichon (2008, p. 235) considera documento autêntico, como exemplificado no Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 112), documentos que qualquer pessoa encontra na vida social, no seu agir social; os textos autênticos aparecem de fato como um meio de conectar o agir de aprendizagem com o agir social, possibilitam ao ator social, aprendente de línguas, agir em sala de aula. Logo, segundo a supracitada autora, no ensino-aprendizagem de línguas na PA, o documento autêntico produz sua função acional quando está a serviço da ação, assim concebido por Perrichon (2008, p. 236): “um documento que visa à ação social por meio das informações que veicula [...] que vai permitir ao aprendente, ator social, cumprir diretamente uma tarefa em sociedade.” Assim, ainda segundo a autora, a comunicação é o meio para alcançar a ação despertada pela informação apresentada. Como exemplo, Perrichon (2008) cita o preenchimento de um formulário de solicitação de moradia para pessoas refugiadas, cujo objetivo linguístico é se apresentar, saber responder a um questionário e conhecer os tipos de moradia na França, e o objetivo social é fazer um pedido de moradia.

De acordo com o glossário de termos de testes de línguas (ALTE 2008, p. 219), o documento autêntico é um texto ou documento utilizado num teste que não foi concebido para fins pedagógicos ou para situações avaliativas, mas que é utilizado nos testes e pode trazer algumas alterações ou adaptações. Entre os inúmeros tipos, pode-se citar anúncios, poemas, textos literários, e-mail, cartas, entre outros.

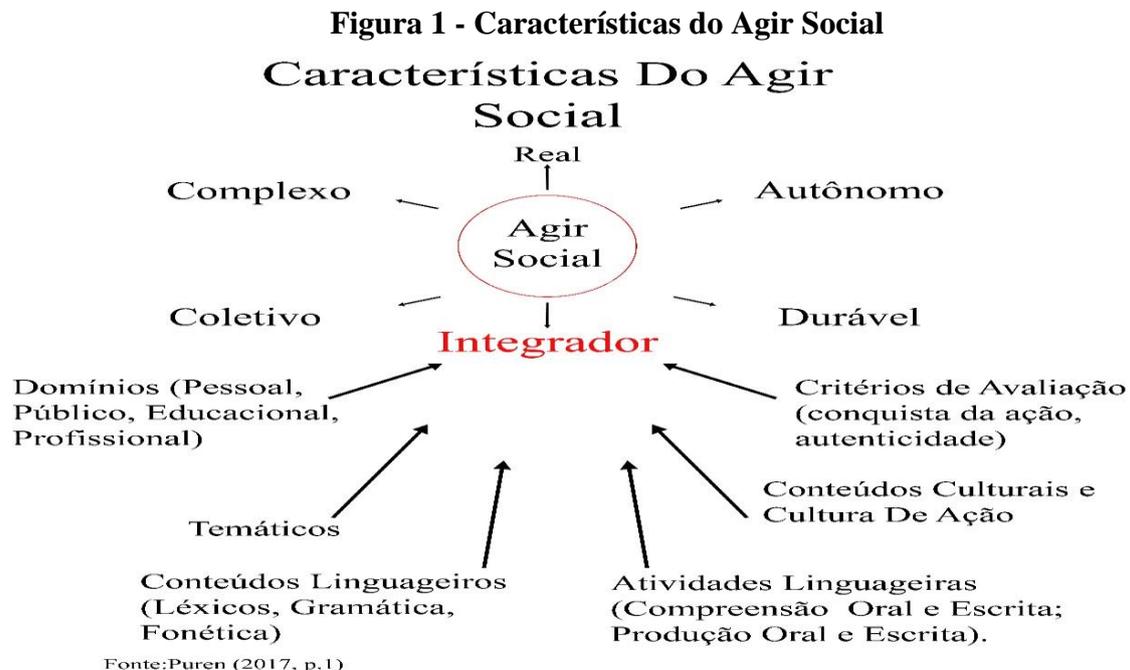
Para Puren (2003), o agir de aprendizagem se evidencia na sala de aula enquanto espaço de concepção e de realização de uma ação com finalidade pedagógica no ensino-aprendizagem da língua, uma micro sociedade dentro do contexto social do aprendente em interseção com a sociedade enquanto esfera de ações sociais, lugar onde se concretizam as tarefas projetadas no ambiente escolar.

Nesta mesma perspectiva, Perrichon (2008) postula que o que é praticado em sala de aula se espelha na sociedade como sendo uma projeção do agir de aprendizagem para o agir social. A supracitada autora infere que:

As estratégias desenvolvidas pelo ator social em sociedade e aquelas implementadas pelos aprendentes em sala de aula têm uma relação de interdependência. As atividades pedagógicas acionam processos sociais, cognitivos e metacognitivos; sociais pois estão ligados a aquilo que o aprendente deve fazer em sociedade, paralelamente ou posteriormente a sua aprendizagem; cognitivos pois as estratégias são fenômenos relevantes do processo de aquisição de informações; metacognitivos pois elas permitem o desenvolvimento de práticas reflexivas oportunizando ao aprendente ajustar seu agir social em função das estratégias que ele desenvolveu no curso de sua aprendizagem. (PERRICHON, 2008, p.165).

Logo, não se pode dissociar o agir de aprendizagem do agir social, o ator social do aprendente, a tarefa pedagógica da tarefa avaliativa e da tarefa social.

Por meio da figura abaixo, Puren (2017) ilustra as características do agir social na perspectiva acional.



Fonte: www.christianpuren.com/bibliolhèque-de-travail/067/. Acesso em: 23 fev. 2019. Tradução nossa.

Esta figura espelha estrategicamente as tarefas acionais e os projetos colaborativos que permeiam o ensino-aprendizagem de línguas como ferramentas consolidadoras do agir social que, segundo Puren (2014, p. 8), implica o agir com os outros, uma “co-ação”, para além da interação comunicativa; as ações sociais se materializam nos domínios pessoal, público, educacional e profissional, apresentam uma duração e se repetem ao longo dos dias, semanas, meses e anos, não se concluem completamente, e podem ser retomadas, completadas posteriormente de forma coletiva.

As dimensões linguística e cultural são indissociáveis dentro de um universo de vida real em situações autênticas cotidianas que possibilitam trabalhar concomitantemente conteúdo, competências linguísticas e culturais pertinentes, significativas para a problemática a solucionar, privilegiando a autonomia dos grupos de trabalho e respeitando aspectos adaptativos aos diferentes públicos, como idade, motivação, nível de conhecimento dos aprendentes, entre outros. Estas características do agir social estão presentes no uso real da língua para fins de comunicação em contextos sociais, em situações autênticas, por meio da interação social.

Assim, o aprendente como ator social, no ensino-aprendizagem de língua, age intencionalmente por meio de tarefas simuladas ou reais, em sala ou fora dela, realizando ações. O agir de uso ou agir social, segundo Puren (2016, p. 3), implica “o que os aprendentes desejam saber fazer (ou o que se quer que eles saibam fazer) por eles mesmos, na língua-cultura. Esse agir social comporta tarefas sociais e ações sociais: nos projetos, as tarefas sociais são partes da ação social desse projeto e devem estar articuladas entre elas”.

2.2.1 Síntese do Agir Social

Esta seção toma o agir social como o coração da PA, ao concretizar, por meio da tarefa, os objetivos dessa perspectiva. Parte dos princípios sociointerativos que embasam sua definição, os aspectos comunicativo-acionais, e enfatiza sua caracterização segundo Puren (2016), bem como a distinção por ele adotada. Discrimina duas concepções de agir que interagem de forma indissociável, o agir pedagógico e o agir social. O que o aprendente faz em sala de aula projeta-o na sociedade, configurando o agir social.

Na próxima seção abordo a tarefa em suas diversas concepções, enfatizando a tarefa pedagógica acional.

2.3 A Tarefa na Perspectiva Acional

O termo tarefa traz consigo um vasto aporte teórico na literatura. Nesta pesquisa, a definição de tarefa trazida pelo Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) torna-se central por configurar a percepção acional de tarefa em seus aspectos metodológicos, sociointerativos e culturais, aspectos que caracterizam a PA, corroboram e complementam visões de autores como Nunan (1989), Ellis (2003) e Puren (2016), entre outros.

Segundo o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), as tarefas implicam ações, estratégias e resultados. O Quadro assim a define

[...] como qualquer ação com uma finalidade, considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de ações tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 30).

A PA concebe a tarefa acional a partir de princípios comunicativos, de forma processual, em que a comunicação está centrada no sentido, não na forma, construída em interação social, objetivando resultados identificáveis, a partir de objetivos delineados. A aprendizagem busca na autenticidade dos vastos domínios sociais uma abordagem sociocomunicativa, aspecto particularizado por Médione (2009, p. 8):

Uma tarefa é um ato social, em si mesma, ela apresenta uma situação da vida real, conhecida, possivelmente familiar [...] encerrar um encontro, cantar uma música, escrever ao correio dos leitores, ouvir um conto, adivinhar um enigma, matar uma charada.... Inversamente, fazer um exercício, preencher uma ficha de compreensão, usar o imperfeito do subjuntivo, não são atos sociais. (MÉDIONE, 2009, p. 8).

Para Nunan (1989), a tarefa faz parte do trabalho desenvolvido em sala de aula e pressupõe ações implementadas pelos aprendentes ao compreenderem, manipularem, produzirem ou interagirem na língua-alvo, tendo como foco principal o significado e não a forma. Essa concepção é reiterada por Puren (2016, p. 14), ao compreender a tarefa de linguagem como “unidade de sentido no interior de uma atividade de aprendizagem, na qual a comunicação deve ser o objetivo e o meio.” Assim, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de uma língua, a tarefa demanda esforços concentrados direcionados por um objetivo particular, emprega estratégias específicas, direciona a um resultado estipulado e traça uma meta comunicativa.

Para o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), as tarefas são atividades próximas da vida real dos aprendentes e apresentam uma natureza social e interativa. Em situação de sala de aula as tarefas desenvolvem um processo autêntico e comunicativo de uso da língua, assim segundo o quadro as tarefas,

Ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes de imediato). (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 218).

No ensino-aprendizagem de línguas, a tarefa constitui uma atividade proposta aos aprendentes com um objetivo explícito visando a um determinado objetivo. Nesse contexto Conejo (2007) caracteriza a tarefa acional como um dispositivo pedagógico que necessita de um plano de trabalho, cujo foco está no sentido, uma proposta de uso real da língua, podendo utilizar qualquer competência ou várias simultaneamente; ela desenvolve processos cognitivos e estabelece claramente como objetivo final um produto comunicativo, visão essa postulada pelo Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005),

As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 217).

Nesse panorama acional, a tarefa projeta um *design* específico, uma proposta com um objetivo comunicativo definido, uma trajetória com etapas a serem cumpridas e um resultado ou produto a ser concretizado. Nesse procedimento, a autonomia dos aprendentes é preservada, respeitando os procedimentos implementados e as escolhas feitas na realização da tarefa. As tarefas, nessa perspectiva, segundo Conejo (2007, p. 2), “são quadros de ações no interior do qual os aprendentes evoluem livremente”. Ressalto que nesse processo ocorre a mediação entre aprendentes, e entre estes e o professor.

O intuito está na promoção da comunicação, logo a língua não é utilizada com um fim em si mesma e conecta-se com o mundo real; assim as atividades devem ser semelhantes à vida real. Por exemplo, pode-se propor fazer uma entrevista, contar uma história na língua-alvo, responder a um e-mail, fazer um acróstico, elaborar uma receita, mas não se pode pedir a apresentação da conjugação de verbos. Os aprendentes mobilizam inúmeras estratégias que podem ser trabalhadas na produção oral ou escrita, bem como na compreensão oral ou escrita.

Isso posto, Conejo (2007) propõe alguns questionamentos para caracterizar uma tarefa acional, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 - Questionamentos sobre uma tarefa acional

1. Existe um plano de trabalho?
2. Há um objetivo final que guia o trabalho dos aprendentes?
3. É realmente comunicativa?
4. Está focada verdadeiramente no significado/sentido? Ou se limita a uma prática formal de uso das formas linguísticas abordadas em sala de aula?
5. Implica processos reais de uso da língua?
6. Recorre ao uso de diferentes competências?
7. Configura processos cognitivos?
8. Finalmente, resulta claramente num produto comunicativo?

Fonte: Autora a partir dos Questionamentos sobre uma tarefa acional (CONEJO, 2007, p. 8).

Esse panorama está postulado por Ellis (2003, p. 16) quando aborda a tarefa como um plano de trabalho que exige dos aprendentes que tratem a língua de forma pragmática com o objetivo de produzir um resultado que pode ser avaliado a partir dos conteúdos das proposições realizadas de maneira correta ou apropriada, com foco no sentido, mobilizando competências variadas. Como assevera Lantolf (2011, p. 25), “[...] o poder da língua reside no seu valor de uso – na sua capacidade de produzir sentido”.

Soubrié (2008) destaca alguns princípios que caracterizam a tarefa acional a partir das proposições feitas por Nunan (1989), Mangenot (2006) e o Quadro (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005): a tarefa pressupõe o uso da língua conectado a fins sociais; constitui-se num instrumento para o agir de uso ou agir social; edifica-se em situações autênticas da vida real em sociedade; promove interações e trocas entre os aprendentes; torna o aprendente autônomo e construtor de sua aprendizagem e desenvolve no professor o papel de mediador; desenvolve atividades de execução, reflexão, compreensão e produção escrita e oral, bem como de mediação. Como recursos contextuais nas tarefas, os documentos e textos autênticos, além de aspectos linguísticos, precisam abordar elementos socioculturais.

Tendo por base essas características, pode-se enfatizar que a tarefa é uma atividade que se produz em interação; visa à comunicação e apresenta um objetivo a concretizar. Para alcançar o objetivo proposto, são estabelecidas etapas a serem seguidas pelos aprendentes. Sua pertinência está na sua aplicação na vida real e em sua autenticidade. Impulsiona o agir social que não se limita à forma da língua, mas mobiliza cognitivamente inúmeras competências para atingir o objetivo. Gera um produto comunicativo por meio da interação nos cenários de uso real da língua.

Ainda no âmbito educacional, Puren (2008) distingue as tarefas destinadas ao aprendente enquanto usuário da língua para as quais ele está linguisticamente equipado e aquelas nas quais ele, enquanto aprendente, está envolvido, fazendo parte do seu processo de

aprendizagem. A partir dessa distinção, o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 217) classifica as tarefas como sendo autênticas e pedagógicas. As tarefas autênticas são compreendidas, segundo o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 217), como: “tarefas ‘alvo’ ou de ‘repetição’, ou ‘próximas da vida real’, e são escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da sala de aula, quer se trate dos domínios privado ou público, quer de necessidades mais específicas dos domínios profissional ou educativo.” Já as tarefas pedagógicas:

Baseiam-se na natureza social e interativa e no carácter imediato da situação da sala de aula, são bastante afastadas da vida real e das necessidades dos aprendentes e visam desenvolver a competência comunicativa, baseando-se no que se sabe ou que se crê saber sobre a aprendizagem em geral e sobre as línguas em particular. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 217).

Segundo o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), as tarefas pedagógicas são subdivididas em comunicativas, metacomunicativas e em exercícios formais fora de contexto. As tarefas comunicativas, diferentemente dos exercícios formais e descontextualizados, objetivam envolver os aprendentes na comunicação real no ambiente de sala de aula, centrada no sentido, na sua compreensão, expressão e negociação. Essas tarefas procuram estabelecer um equilíbrio entre forma e conteúdo, entre a correção e a fluência na sua realização. As tarefas de metacomunicação são tarefas intermediárias que regulam aspectos da língua, as trocas na execução da tarefa, implicando a contribuição dos aprendentes na escolha, na gestão e na avaliação da tarefa. Em relação aos exercícios formais, não há no Quadro uma clara definição sobre eles; embora apareçam como facilitadores da aprendizagem, são considerados insuficientes para a promoção da comunicação, e não são considerados tarefas. Essa visão é enfatizada por Springer (2009):

O exercício está então, por tradição, intimamente ligado ao trabalho com a língua, e para nós assim ele deve permanecer, se desejamos que a nova noção de tarefa ganhe espaço. É um trabalho puramente escolar, formal, sistemático, repetitivo, limitado. Dizendo de outro modo: trata-se de criar automatismos, de colocar em prática procedimentos automatizados, operações pré-formatadas (SPRINGER, 2009, p. 29).

As tarefas pedagógicas enraízam-se na natureza social e interativa, pressupõem simulações cujo processo infere o desenvolvimento de papéis autênticos objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa. De forma sintetizada, Tagliante (2005, p. 38)

distingue diferentes categorias de tarefas especificadas pelo Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) de acordo com alguns aspectos, detalhados no quadro abaixo:

Quadro 3 - Categorias de Tarefas

De Acordo com:	Categorias de Tarefas
Domínio	Privado, público, educacional, profissional;
Natureza	Atividades de linguagem, criativa, recreativa, comunicativa, de aprendizagem, de resolução de problemas;
Complexidade	Simple e complexa;
Textos	Orais ou escritas (explicações orais, modo de utilização, instruções...);
Estratégias para Execução	Etapas, o que deve ser evitado, adiamento, reformulação, pedido de ajuda...);
Tipos	Tarefas pedagógicas simulando a vida real: dramatização, simulação, interações diversas; Tarefas metacognitivas: mudança sobre o tema da tarefa a realizar; Tarefas avaliativas: discussões sobre os critérios, por exemplo sobre o sucesso na execução da tarefa – realização do objetivo comunicativo – mas também sobre a performance linguística, negociação entre forma, conteúdo e significado, entre correção e fluência;
Atividades de Linguagem	As atividades de linguagem requeridas: produção, recepção, interação, mediação e interpretação;
Avaliação	Somativa ou formativa acompanhada de critérios;

Fonte: Autora com base em (TAGLIANTE, 2005, p. 38).

Assim, as categorias de tarefas, na visão de Tagliante (2005), são construídas de forma processual, estabelecendo etapas para seu cumprimento, podendo de forma complexa propor uma macrotarefa associada a tarefas intermediárias ou edificar-se simplesmente numa só tarefa. Essas tarefas são construídas a partir de um cenário cujo contexto se insere nos diferentes domínios sociais para fins pedagógicos, no cotidiano de sala de aula projetando o uso social, para a comunicação, por meio de atividades orais ou escritas, buscando um equilíbrio entre a forma, o sentido e os conteúdos em atividades de linguagem como produção, recepção, interpretação e mediação, podendo compor uma avaliação somativa ou formativa.

Numa lógica de projeção, Bourguignon (2007, p. 67) postula que, no viés acional, o aprendente aprende agindo, e que “para tanto é necessário recorrer não somente a um suporte, mas também a uma situação de aprendizagem que faça sentido para ele, ou seja, na qual o aprendente possa se projetar”. Assim a tarefa, segundo a autora, deve integrar a compreensão, a interação e a produção, apresentando um ou mais objetivos num determinado contexto. Nessa perspectiva, a tarefa acional estabelece uma relação com a sociedade implicando o uso real da língua numa relação de interseção entre a sala de aula e o mundo social externo em sua diversidade de domínios.

Perrichon (2008, p. 164) tem a mesma visão em relação ao *link* acional estabelecido entre o agir pedagógico e o agir social, entre o domínio de sala de aula e o social: esses elos mostram o efeito “espelho” produzido entre “o que o aprendente faz em sala de aula e o que ele faz em sociedade”. Para a autora, cada ação social tem sua duplicação em sala de aula sob a forma de tarefa.

Em suma, para ser acional, uma tarefa deve estar, obrigatoriamente e acima de tudo, conectada ao agir social projetado pelo agir de aprendizagem, ancorada no uso real da língua e a serviço da ação.

2.3.1 Síntese da Seção: A Tarefa na PA

Esta seção trouxe visões complementares do termo tarefa, destacando a tarefa em seus aspectos acionais, caracterizando-a e fomentando seus objetivos comunicativos, seu formato pedagógico como sendo um dispositivo de promoção do agir social, estruturado a partir do agir de aprendizagem, por meio de situações autênticas, contextualizadas em múltiplos domínios, em interação, espelhando atividades da vida cotidiana real. A próxima seção traz a concepção de avaliação orientada para aprendizagem (AOA), como o enfoque mais recente de avaliação embasada pela ação, o que coaduna os princípios acionais.

2.4 A Avaliação Orientada para a Aprendizagem (AOA)

A avaliação orientada para a aprendizagem (*Learning Oriented Assessment*) é uma denominação mais recente em inglês, adotada por pesquisadores de *Cambridge Assessment*¹⁰, do Reino Unido. É utilizada para caracterizar uma abordagem sistêmica utilizada no ensino-aprendizagem de línguas que se opõe à visão tradicional de avaliação, como um produto final destinado apenas a medir ou dar nota, uma proposta desafiadora de modificar velhas crenças. Uma propositura que compartilha, segundo o sistema de avaliação em língua inglesa de Cambridge, uma priorização da aprendizagem também apresentada pelo movimento de avaliação em sala de aula nos Estados Unidos e pelo Grupo de Reforma da Avaliação pela promoção da avaliação formativa ou avaliação para aprendizagem na Inglaterra, que prioriza a promoção de aprendizagem e foca em aspectos de validade e confiabilidade¹¹.

¹⁰ Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/> Acesso em: 22 mar. 2019.

¹¹ Assim como “*the classroom-based assessment movement in the US, or the Assessment Reform Group’s promotion of formative assessment or Assessment for Learning in the UK, LOA proposes a form of assessment whose primary purpose is to promote learning*”. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/research-and-validation/fitness-for-purpose/loa/> Acesso em: 22 mar. 2019.

A AOA é uma avaliação que anuncia e aprimora a aprendizagem, possibilitando detectar o progresso dos aprendentes de forma consistente e mensurável, capaz de quantificar o progresso dos aprendentes, detectar o que precisa ser melhorado e operar mudanças necessárias. O processo avaliativo formativo é aliado a uma avaliação somativa que usa tarefas no ensino-aprendizagem de línguas e na avaliação como suporte de coleta de evidências de aprendizagem nos testes e na sala de aula. Ela se aplica tanto à avaliação em sala de aula quanto à avaliação em larga escala numa perspectiva de complementariedade.

Segundo Jones e Saville (2016, p. 1), a AOA é uma proposta ecológica que assegura que todos os elementos do sistema avaliativo trabalhem em harmonia para cumprir seus objetivos principais: promover aprendizagem, avaliar e interpretar o que foi aprendido, o que implica o desenvolvimento de uma avaliação formativa e somativa simultaneamente. Quer seja em sala de aula quer seja em larga escala, os diferentes domínios da avaliação devem contribuir para os objetivos fundamentais enfatizados por Jones e Saville (2016, p. 2), que são “comprovar aprendizagem e fornecer evidência de aprendizagem e para a aprendizagem”, ou seja, uma ação que agrega a avaliação somativa à formativa. A AOA busca promover e avaliar a aprendizagem, interpretando o que foi aprendido, detectando indícios de aprendizagem. Para tanto, de forma dialógica, constrói um sistema que permite uma relação concomitante da avaliação formativa e somativa, de larga escala e escolar de forma complementar para conseguir o duplo objetivo de melhorar a avaliação e os resultados da aprendizagem.

Essa perspectiva avaliativa assevera que um resultado válido de aprendizagem exitosa torna-se perceptível quando o aprendente adquire disposição, atitude e habilidade para agir na língua-alvo em sociedade, enfatizando o papel da interação na aprendizagem e postulando o uso das tarefas para possibilitar o desenvolvimento de uma ordem mais elevada de habilidades comunicativas qualitativamente relevantes para o uso efetivo e real da língua, o que suscita de forma prática o uso de atividades avaliativas interativas, mediadas e contextualizadas.

Para Duboc (2014, p. 37-38), as técnicas avaliativas na era pós-moderna “deveriam priorizar essencialmente a avaliação do desempenho dos alunos em trabalhos colaborativos”. O que se espera da avaliação acional por meio de tarefas, projetos ou portfólios é uma avaliação contínua, processual, flexível, autônoma, uma habilidade de resolução de problemas de forma inovadora, criativa e colaborativa. A supracitada autora coaduna a visão de Kalantzis, Cope e Harvey (2003, p. 10) asseverando “a necessidade de avaliar a habilidade de transitar por diferentes modos representacionais (ou seja, a utilização da multimodalidade na produção de sentidos); e ainda a necessidade de avaliar a habilidade do aluno em produzir conexões sociais.” Nessa abordagem formativa avaliativa trago na próxima seção a Avaliação Orientada para a

A figura explicita os quatro mundos da aprendizagem: o mundo pessoal que representa o desenvolvimento cognitivo do aprendente; o mundo social e profissional fruto das aquisições, que engloba as competências linguística, profissional, interpessoal e existencial¹²; o mundo da educação, no qual o conhecimento se organiza em temas e objetivos curriculares; e o mundo da avaliação, no qual a tarefa é essencial para conectar os demais mundos que, juntos, disponibilizam construtos de competências linguísticas que permitem avaliar os aprendentes de acordo com as habilidades úteis ou valiosas no mundo social, estabelecendo metas escolares a serem alcançadas e comprovando evidências de como a aprendizagem está sendo adquirida.

O agir social ensejado pela PA se concretiza na AOA pelos elos que unem a tarefa enquanto elemento fundamental no processo avaliativo aos mundos de aprendizagem, direcionados a objetivos de valor social, elementos inerentes e indissociáveis como a interação, a observação e o *feedback*. Assim como na PA a tarefa contextualiza situações de vida real produzindo cognição por meio da mediação gerada na interação e no engajamento dos atores, usuários da língua, configurando um mecanismo primordial de avaliação.

Assim como o princípio da interação permeia todo o processo de ensino-aprendizagem de língua na PA, Jones e Saville (2016, p. 7) enfatizam também, como base da AOA, os princípios da teoria sociocultural de Vygotsky, ressaltando a interação como fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Os autores supracitados elencam como elementos presentes na interação em sala de aula: tarefas, objetivos, *scaffolding*, *feedback* e *emergence*. As tarefas de aprendizagem privilegiam o sentido, o uso da língua para a comunicação significativa e pertinente, estabelecem um elo entre a *performance* em sala de aula, o mundo social e a avaliação em larga escala. Os objetivos explicitam o propósito dos aprendentes que se engajam na resolução de uma tarefa. *Scaffolding*, termo conhecido ou normalmente traduzido como andaime, representa o suporte de mediação na interação, assemelhando-se ao *feedback* pela troca interativa, uma resposta que direciona a aprendizagem no desenvolvimento da ZDP, proporcionando fazer melhor a partir de uma resposta mediada entre professor e aprendente ou entre aprendentes. Escolho utilizar o termo suporte como tradução a *Scaffolding*. *Emergence* diz respeito ao processo segundo o qual o aprendente consegue falar a língua, uma compreensão de que a competência comunicativa resulta de uma aprendizagem consciente da importância do

¹² Competência existencial: pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles. Por exemplo, a vontade de tomar iniciativas ou até de correr riscos na comunicação face-a-face, de modo a conceder a si próprio a oportunidade de falar, de receber ajuda das pessoas com quem está a falar, como pedir-lhes que reformulem o que disseram em termos mais simples, etc., e também as capacidades de audição, de atenção ao que é dito, de plena consciência dos riscos de um mal-entendido cultural na relação com os outros. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p.33).

*input*¹³ recebido. Emersão acional, embora não traduza a amplitude do processo de *emergence*, é o termo que sugiro para designar essa aprendizagem consciente advinda da troca interativa comunicativa dos aprendentes no contexto social na língua-alvo.

Em termos mais resumidos, a AOA e a PA se harmonizam enquanto abordagens cuja metodologia avaliativa se conecta ao agir social ao propor uma avaliação em línguas cujo elemento central é a tarefa alinhada aos objetivos propostos, ao currículo e ao conteúdo, bem como aos demais elementos pedagógicos, de forma a maximizar o potencial dos atores imersos no processo na obtenção de resultados de aprendizagem válidos. Segundo Carless (2007), os dispositivos elaborados como tarefas pedagógicas devem se assemelhar às tarefas avaliativas, tarefas do mundo real, as mais autênticas e cooperativas possíveis. Para o supracitado autor, as tarefas devem espelhar o tipo de aprendizagem que se quer promover e favorecer o *feedback*, como suporte de uma aprendizagem prospectiva, o automonitoramento e a autoavaliação.

Pode-se então traçar um elo de profunda interseção entre o ensino-aprendizagem de línguas na PA com a AOA, compreendida aqui como uma teoria avaliativa acional que orienta a partir do impacto positivo das intervenções propostas; um caminhar pedagógico que, assim como a PA, projeta o agir social, a construção de aprendentes e utilizadores da língua por meio de atividades interativas situadas. Como bem afirma Swain (2001, p. 281), “a aprendizagem é compreendida como sendo um processo contínuo de construção e amplificação de significados que acontece durante o envolvimento dos aprendentes em atividades conjuntas situadas”.

2.4.1 Síntese da Avaliação Orientada para a Aprendizagem

Neste trabalho a avaliação formativa adquire uma reconfiguração que se conecta de forma mais precisa com a PA; adoto assim o termo AOA ou Avaliação Orientada para a Aprendizagem como uma teoria avaliativa de ação que desafia uma postura de integralidade avaliativa na promoção e comprovação de aprendizagens por meio do trabalho integrado e harmônico de todos os elementos do sistema avaliativo. Uma possibilidade de se trabalhar a avaliação formativa e somativa, a avaliação escolar e em larga escala de forma concomitante visando a uma aprendizagem maior, global em sua amplitude avaliativa. Na próxima seção busco trabalhar uma concepção de teste escrito e, de forma mais precisa, situá-lo no enfoque acional.

¹³ *Input*: “Língua que o aprendiz ouve ou recebe e com a qual aprende” (PAIVA, 2014, p. 180).

2.5 O Teste Escrito na Perspectiva Acional

Esta seção busca traçar um elo elucidativo entre teste escrito, texto e tarefa de forma integrativa na PA. Como passo inicial recorro à compreensão de elementos como suporte e gêneros textuais para caracterizar o elemento teste escrito como instrumento avaliativo acional e a interação como pressuposto do agir social.

Avaliação, nesta pesquisa científica, é compreendida segundo Weiss (1972 *apud* BACHMAN, 1990, p. 20), como “uma coleta sistematizada de informações para efeito de tomada de decisões”.

Fazer inferências para tomada de decisões, segundo Bachman (1990, p. 55), pressupõe dois elementos essenciais: informação e juízo de valor ou decisão. A informação constante na avaliação pode ser qualitativa (não medida) e quantitativa (medida). Assim, para o supracitado autor, os testes surgem como fontes de informação para tomada de decisões e como indicadores de habilidades ou capacidades a serem avaliadas no ensino-aprendizagem de línguas. Logo, para Bachman (1990, p. 20), um teste é compreendido como um instrumento de avaliação concebido para obter uma amostra específica do comportamento do indivíduo. Os testes objetivam fazer vir à tona evidências da aprendizagem almejada. Bachman ressalta ainda a necessidade dos testes para a educação formal e para a efetividade dos programas educacionais ao estabelecer elementos que embasam mudanças necessárias.

Norris (2012, p. 45) postula que a avaliação em língua é um amplo e complexo processo no qual os testes fundamentam as decisões e ações tomadas a partir das informações por eles coletadas. Assim, para o supracitado autor, a avaliação em língua estrangeira é muito mais que simplesmente elaborar um teste, sendo um processo que tem como propósito melhor informar sobre as decisões e as ações a serem implementadas no ensino-aprendizagem de línguas.

A palavra teste, segundo Tagliante (2005, p. 31), surgiu em 1895 associada à verificação, à prova de medida com o objetivo de classificar os indivíduos, um instrumento de medida que permite comparar os sujeitos testados.

Os testes objetos de análise nesta pesquisa classificam-se como testes de desempenho para progressão de nível em FLE. Para Brown (2012, p. 134), essas avaliações são aplicadas no final do curso e destinam-se a verificar o quanto os aprendentes realizaram, respeitando os objetivos ou a proposta de aprendizagem num determinado curso de línguas. Em particular, avaliam os aprendentes instruindo-os sobre como eles estão, o que sabem e o que podem fazer.

Os testes de desempenho, segundo Hughes (1989, p. 10), estão diretamente relacionados com os cursos de línguas, sendo seu propósito estabelecer o êxito dos aprendentes de forma

individual, em grupos ou ainda do próprio curso na concretização dos objetivos propostos. Segundo Marochi e Retorta (2018, p. 52), o teste de desempenho tem como propósito “verificar se uma pessoa está apta a utilizar um conjunto de conhecimentos no desempenho de uma determinada tarefa da vida real”.

Além de serem testes de desempenho, os testes analisados nesta pesquisa são preconizados como sendo comunicativos, designação que, segundo Morrow (2012, p. 140), é aquela cujo fim é averiguar o que o aprendente pode “fazer” na língua-alvo, ao invés de determinar o quanto de recursos linguísticos (gramatical, lexical ou fonológico) ele é capaz de mobilizar; ou seja, o foco está no uso e não na forma, no uso da língua com um objetivo explicitado conectado a tarefas cotidianas em contextos de vida real.

Inúmeros são os elementos a serem considerados na elaboração de um teste, e Weigle (2012, p. 63) ressalta a importância de se determinar o construto a ser avaliado, o nível de proficiência dos aprendentes e a relevância da escrita no curso e na vida dos mesmos, no intuito de confeccionar tarefas avaliativas apropriadas. O’Sullivan (2012, p. 54), complementa enfatizando que o professor deve direcionar o teste para as necessidades específicas da turma, seguir um programa determinado pela escola, especificar o conteúdo a ser avaliado e direcionar as funções avaliativas de diagnóstico, nivelamento e formativa.

Contrariamente à visão tradicional do que seja um teste de línguas enquanto sistema fragmentado de conteúdos gramaticais e lexicais em questões isoladas, opõem-se atividades em situações de uso real e contextual da língua. Kalantzis (2003, p. 10) infere que “[...] não é sobre regras e sua correta aplicação. É sobre ser confrontado com diversos tipos de textos e procurar por pistas sobre seu significado”, o que, para o referido autor, demanda uma postura nova do aprendente, que deve atuar de forma flexível, colaborativa e autônoma, desenvolvendo habilidades na resolução de tarefas.

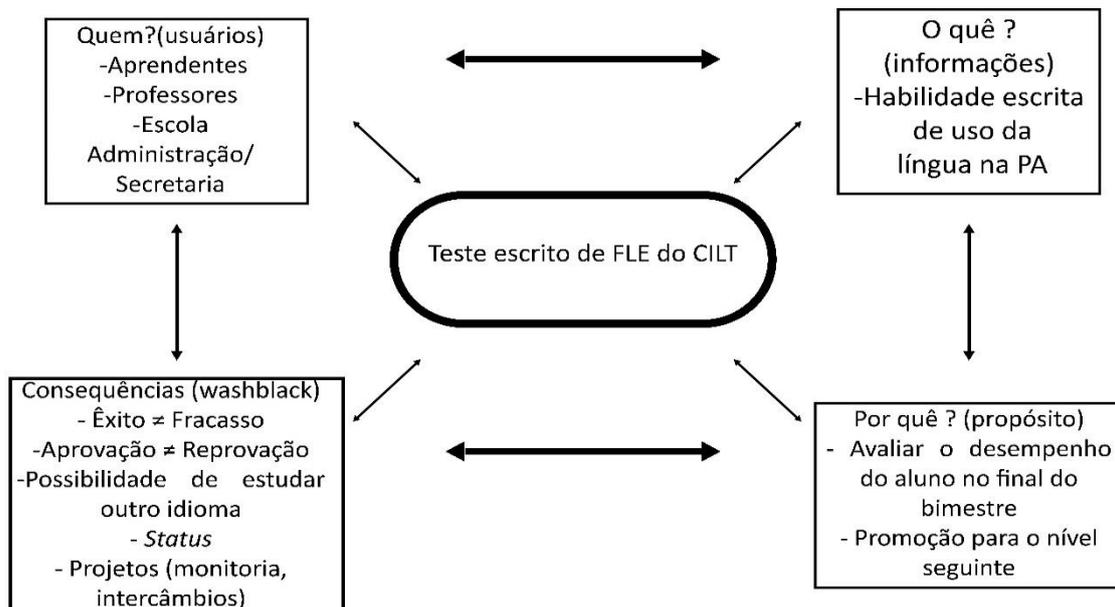
Os testes, na perspectiva de Brown (1994), são instrumentos que podem produzir uma motivação positiva intrínseca ao objetivar impulsionar o aprendente a dar mostras de suas habilidades num domínio particular de atuação, sendo ainda um mecanismo que possibilita, por meio das informações obtidas, fornecer um *feedback* do progresso do aprendente em direção ao alcance de suas metas.

Norris (2012) esboça por meio de uma figura os quatro elementos essenciais a serem definidos na elaboração de um teste. Deve-se definir quem usará o teste, quais informações serão evidenciadas pelos testes, qual o objetivo ou propósito do teste e quais impactos ou consequências se pretende gerar a partir dos resultados obtidos.

No caso aqui descrito, os usuários das informações obtidas por meio dos testes escritos de FLE do CILT são os aprendentes, os professores, a secretaria da escola, a administração da SEEDF, bem como as famílias ou responsáveis pelos aprendentes. As informações a serem interpretadas com a aplicação dos testes são amostras do desempenho das habilidades escritas dos aprendentes ao utilizar a língua francesa no final de cada bimestre, de acordo com os conteúdos trabalhados durante esse período, definidos pelo currículo de francês da escola para cada ciclo. O objetivo do teste aqui proposto é projetar o agir social no ensino-aprendizagem de línguas conectado à PA.

No CILT, além de compor a avaliação formativa, os testes acrescentam pontos à avaliação somativa para fim de aprovação e promoção para o nível subsequente. Os resultados não são todos previsíveis; no entanto, impactam de forma positiva ou negativa a vida dos aprendentes, quer seja pelo êxito ou fracasso, pela aprovação ou reprovação. Todos esses elementos estão interligados e interagem mutuamente, conforme figura abaixo:

Figura 3 - Elementos Essenciais na Elaboração do Teste



Fonte: Autora a partir de Norris (2012, p.42) Elementos essenciais à elaboração de um teste.

O teste escrito, para ser efetivamente acional, deve estabelecer uma relação coerente com os princípios da PA. Infiro a partir dessa perspectiva que um teste acional pressupõe a utilização de tarefas para verificar a capacidade dos aprendentes de uso da língua em contextos reais. Deve alinhar-se ao agir social ao objetivar a comunicação em interação e projetar a língua como uma atividade social.

Assim, torna-se de extrema relevância fazer a análise dos testes de FLE e identificar a coerência entre a PA preconizada e o formato desses testes. Neste viés, Lussier (1992, p. 50) postula que todas as atividades avaliativas precisam estar conectadas a uma determinada abordagem metodológica de ensino, aos objetivos visados e à situação de aprendizagem vivida pelos aprendentes. A coerência entre esses elementos é fator preponderante na escolha das atividades, recursos e instrumentos avaliativos. A prática avaliativa deve, por conseguinte, refletir os objetivos da aprendizagem. Logo, na PA, ao propor formar atores sociais, obrigatoriamente deve-se aplicar à avaliação o princípio fundamental da homogeneidade entre os fins e os meios.

Seguindo as orientações do Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), Tagliante (2005, p. 36) infere que a avaliação na PA permite trabalhar “as competências linguísticas gerais (interação, produção, recepção e mediação) em domínios precisos (pessoal, público, educacional e profissional) realizando tarefas comunicativas em situações caracterizadas por lugares, organismos, atores, objetos e acontecimentos”.

Por conseguinte, compreendo, a partir dessas reflexões que, de forma prática, o teste escrito alinhado à PA, como um instrumento propulsor do agir social, enseja o formato de tarefas acionais e, seguindo ainda a abordagem avaliativa da AOA, deve coadunar uma avaliação formativa e somativa, um treino que projeta o aprendente para estar apto a agir socialmente. Assim, segundo Lussier (1992), enquanto elaboradores dos testes, nós, professores, podemos nos questionar em relação à congruência dos mesmos com a abordagem adotada; se as situações avaliativas propostas espelham as atividades de aprendizagem trabalhadas em sala de aula na PA; se a tarefa proposta ao aprendente corresponde ao nível no qual ele se encontra e ao objetivo de aprendizagem predefinido; se a técnica de avaliação está adequada à habilidade visada; se o tipo de itens presentes na avaliação está também adequado à habilidade visada.

Ainda pode-se questionar se o teste apresenta realmente uma tarefa a realizar, se o comando e as instruções estão claras e completas e se a ênfase está na comunicação, de maneira contextualizada, autêntica, de forma a projetar o uso real da língua. Mais especificamente no teste escrito acional, questiono ainda como se apresenta a interação necessária à co-ação, ao agir colaborativamente (PUREN, 2002), durante o tempo de sua aprendizagem propondo oportunidades avaliativas no sentido de ações conjuntas com finalidade coletiva. É essa dimensão de desafio social autêntico que se reflete na confecção de tarefas avaliativas acionais. Tema que será apresentado na próxima subseção.

2.5.1 A Interação

A teoria sociocultural de Vygotsky enfatiza o aprendizado socialmente elaborado, a linguagem humana como um artefato mediador, um meio que possibilita agir e que em interação produz mudanças e desenvolve formas superiores de atividades mentais que emergem no processo de desenvolvimento cultural, socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Paiva (2014, p. 128), ao elencar as principais teses de Vygotsky, ressalta o papel mediador da linguagem:

Não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social; os humanos “pensam através de criação e do uso de ferramentas mediadoras” (Swain, Kinnear e Steinman, 2011, p. 2); a linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação. (PAIVA, 2014, p. 128).

A aprendizagem de uma língua estrangeira de forma mediada emerge de uma compreensão sobre interação. Brown (1994, p. 159) define interação como “o coração da comunicação” ou o cerne, a alma do processo comunicativo, constituindo-se numa troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando num efeito recíproco para ambas. Uma visão que perpassa o agir dos aprendentes na execução de tarefas como as descritas por Brown (1994, p. 159): “nós enviamos mensagens; nós as recebemos; nós as interpretamos num contexto; nós negociamos significados e colaboramos para alcançar um determinado objetivo.”

Brown (1994, p. 159) caracteriza a interação no ensino-aprendizagem de línguas como sendo um processo cujo foco está no sentido e não na forma da língua, um mecanismo que propicia ao aprendente motivação intrínseca, engajamento no uso da língua, desenvolvimento de habilidades que produzem satisfação, mobilização de inúmeras estratégias, disposição de correr riscos, desenvolvimento da competência comunicativa para obter êxito em todos os aspectos (gramatical, discursivo, sociolinguístico, pragmático e estratégico) e possibilita mediação e fornecimento de um *feedback*.

A interpretação que se dá à interação no enfoque de uma avaliação escrita acional está imersa numa concepção ampla de interação que pode ser ilustrada a partir da concepção de PA presente no Guia para utilizadores do Quadro (CONSEIL DE L’EUROPE, 2002, p. 15):

A PA considera a aprendizagem de línguas como uma preparação para utilização ativa da língua para comunicar. Isso não significa, no entanto, que tenhamos interesse somente em situações visíveis. Entre os passageiros de um trem, aquele que está imerso num livro não é menos ativo que o casal ao lado

que mantém uma conversação animada. [...] (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002, p. 15).

Uma distinção entre a interação face a face, com o outro, e uma interação com o texto faz-se necessária. A ênfase na interação face a face se evidencia nas trocas coletivas, no grupo de aprendentes e entre estes e o professor em atividades orais por meio de tarefas. As trocas interativas, no entanto, podem se concretizar tanto em atividades orais quanto escritas. Para o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 122), a interação baseada na utilização da língua escrita inclui atividades como: “transmitir e trocar notas, memorandos [...]; corresponder-se por carta, fax, correio eletrônico, etc.; negociar um texto de acordos, contratos, comunicados, etc., reformar e trocar rascunhos, alterações, correções, etc.; participar em conferências *on line* ou *of line*.”

Um conceito que agrega à compreensão de interação na escrita é a mediação feita por andaimes, uma técnica conhecida como *scaffolding* que serve temporariamente de suporte ou apoio para a realização de tarefas com o objetivo de promover compreensão e autonomia, por meio de trocas interativas, exemplificada pela atuação de um tutor ou pela utilização de técnicas mediadoras. Figueiredo (2019, p. 53) infere que à medida que o aprendente recebe as instruções e vai compreendendo e executando a tarefa, os suportes vão sendo retirados. “Esse encolher da ZDP – ou aumento da autorregulação – reflete que o aprendiz, após a instrução recebida, aumenta seu potencial para realizar a tarefa sozinho [...]”

Isso posto, podemos considerar que os textos e os diferentes gêneros textuais são exemplos de recursos de interação, estratégias mediadoras que podem ser utilizadas como suportes interativos numa prova escrita.

Diferentemente da interação face a face, o teste escrito conecta-se ao agir social por meio da propositura de tarefas individuais cujo objetivo é amalgamar a aprendizagem ao exercício de habilidades e competências mediadas e contextualizadas pelos textos autênticos que serão utilizados em ações sociais, situações de uso real da língua, uma projeção futura de uso adequado da língua em tarefas em sala de aula ou fora dela de forma significativa. A importância do texto e dos gêneros textuais como suportes interativos e comunicacionais é ressaltada nas subseções seguintes.

2.5.2 O Texto na Tarefa

Para o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 136), o texto está no cerne de todo ato de comunicação e é compreendido como sendo “qualquer referência discursiva, oral ou

escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam”. Em sua manifestação concreta, o texto escrito, embora possa estar distante no tempo e no espaço, possibilita a comunicação entre o autor e o leitor.

Os textos vinculam-se à tarefa avaliativa na PA como uma ferramenta, um elemento mediador, um artefato cultural que espelha o mundo, a vida real, por meio de sua autenticidade. Para Beaugrande (1997, p. 10), o texto enseja o agir comunicativo, produz interação e comunicação; para o autor, o texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Logo, enquanto evento acional, o texto está ancorado na prática comunicativa social em contextos situacionais espelhados nos diferentes gêneros textuais.

O texto, segundo Cristovão (2008), reconfigura o agir, ao delinear modelos de ação:

Pela análise do uso da linguagem em textos (orais e/ou escritos) se pode construir a interpretação do agir. É sabido que as representações que se fazem não são um reflexo da ação ou do pensamento, mas revelam concepções do indivíduo e/ou de seu grupo, veiculadas pelas escolhas linguísticas. Essas unidades linguísticas podem tanto caracterizar o agir comunicativo, constituído por ações de linguagem em práticas sociais relacionadas a esferas de atividade, quanto podem caracterizar o agir praxiológico, composto pelo agir prático que ajuda a construir a sociedade em seus três mundos (objetivo, social e subjetivo). É essa análise que nos pode levar à interpretação do agir, de um tipo de agir. (CRISTOVÃO, 2008, p. 6).

A partir dessa percepção, o texto é concebido como o elemento que amalgama o agir de aprendizagem ao agir social, e os gêneros textuais como elementos comunicativos situacionais que refletem o agir nos vastos domínios sociais. Na PA, o aprendente e utilizador da língua é impulsionado a agir nas práticas sociais culturalmente e historicamente situadas. Aspectos formativos se fazem presentes através de textos nas atividades avaliativas em línguas, estabelecendo uma dinâmica coerente com a proposta de projetar o agir social por meio do formato da avaliação escrita. Isso posto postula-se que a tarefa acional na avaliação escrita se concretiza na propositura de situações-problema mediadas por textos autênticos.

O teste escrito é aqui concebido como um suporte textual, descrito por Marcuschi (2003, p. 10) como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto, [...] é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”. O teste escrito configurado como um *framework* projeta uma construção com elementos específicos conectados a uma proposta de ensino-aprendizagem de línguas na PA e constitui-se num suporte de diversos gêneros textuais.

Os gêneros textuais em sua diversidade de formatos trazem para o teste acional o aparato significativo que fomenta o agir social em domínios sociais diversificados e possibilitam articular competências sociolinguísticas por meio de tarefas. Os gêneros textuais são compreendidos por Marcuschi como

Entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais. (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Nesse viés, enquanto recurso avaliativo o teste escrito para ser acional deve ter no cerne de sua construção os gêneros textuais como suporte interativo que conecta a microsociedade sala de aula à sociedade como um todo, ou seja, o agir de aprendizagem ao agir social de forma indissociável.

2.5.3 A interação via Gêneros Textuais

A interação é compreendida no âmbito da avaliação escrita em FLE aplicada individualmente ao aprendente numa visão mais abrangente, como postula Silva (2002, p. 22), como sendo “toda e qualquer atividade discursiva, atualizada a distância ou *in praesentia* se constitui num quadro interacional, regido por regras e normas pragmáticas, adequadas à situação comunicativa.”

Os textos na construção de avaliações escritas em língua estrangeira são suportes de interação que possibilitam trabalhar de forma multifacetada aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. Como unidade de interação, os textos são compreendidos no ISD, segundo Baltar (2007, p. 147), como: “unidade comunicativa verbal, oral, ou escrita, gerada por uma ação de linguagem, que se acumula historicamente “no mundo das obras humanas”, que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros nos diferentes ambientes discursivos da sociedade”. Um ator social se configura aqui num aprendente, usuário da língua com a responsabilidade consciente de assumir seu papel social numa proposta de atividade que espelha, no contexto de sala de aula, ações da vida real em múltiplas esferas, para que esse ator uma vez atuando em domínios sociais possa estar apto na língua-alvo a se comunicar, a agir socialmente. Assim, para Bakhtin (2009, p. 98), no ensino aprendizagem de línguas a forma

não é assimilada de forma abstrata ou descontextualizada; ela deve, pois, ser apreendida na estrutura concreta da enunciação.

A dimensão social é inerente a todas as esferas ou domínios do agir social, implica o uso da língua em situações reais, na ação enunciativa responsiva, no âmbito verbal e não verbal. Esta visão é tomada por Bakhtin (2009, p. 121) ao afirmar que “a enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística”. Assim, no contexto da avaliação escrita em língua estrangeira, os gêneros textuais de forma significativa e contextual em interação com o aprendente reconfiguram conhecimentos da língua já trabalhados, projetando-os para o uso social em tempos futuros.

Os gêneros textuais, compreendidos por Bakhtin (2009, p. 279) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, promovem a mobilização de estratégias sociocognitivas que são apreendidas em situações de aprendizagem individuais por meio da propositura de uma tarefa a cumprir embasada por uma situação contextualizada que lhe dá sentido. Nessa configuração, a tarefa escrita contribui para adequação das aquisições linguísticas trabalhadas em sala de aula a novos saberes elaborados em sua execução, ao esculpir situações enunciativas cujo suporte são os gêneros textuais. Essa construção individual mediada por gêneros permite ao aprendente desenvolver um determinado papel que o habilitará a agir socialmente. O processo de interação com o texto projeta um agir futuro face a face, na interação com o outro. Compreensão esta reiterada por Dolz (1994, p. 221):

Nas concepções decorrentes do interacionismo social, a compreensão de um discurso é teorizada como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, no qual as características de um interagem com as do outro para produzir uma significação específica ao contexto em que a atividade de leitura se realiza. Compreender um discurso é apreender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelos discursos, sob o controle dos valores da interação social. (DOLZ 1994, p. 221 *apud* BRONCKART, 1987).

Nessa perspectiva, segundo Schneuwly e Dolz (1999, p.7), “[...] Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.” Enquanto atividades sociodiscursivas, os gêneros promovem socialização. Conceção também apresentada por Marcuschi (2005, p. 22) a partir da visão do ISD: “É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

Para Bakhtin (1984, p. 285), os gêneros são concebidos ainda “como configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade, portadores de indexações sociais”. Um elemento que, nas avaliações, estabelece uma estrutura de atividade avaliativa que evidencia um formato de interações propulsor de aprendizagem significativa, constituindo-se num *locus* importante de projeção do agir social. Na percepção de Fiorin (2006, p. 61), “só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados”. Assim os gêneros textuais no ensino-aprendizagem de línguas estabelecem um elo entre a aprendizagem e o uso real da língua em diversos domínios sociais.

Desse ponto de vista, Silva e Almeida (2013, p. 124) afirmam que “os gêneros são formas de ação enunciativas, que funcionam como elos na cadeia complexa, contínua e infinita da comunicação, estabelecendo relações dialógicas com outros enunciados, mantendo, no seu horizonte a orientação para uma resposta ativa do outro”. A meu ver, uma forma de interação escrita que reverbera substancialmente no agir social do aprendente de línguas apto ao uso real da língua em seus aspectos sociolinguísticos e culturais, como bem assevera Bakhtin (2000, p. 304),

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade e situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com máximo de perfeição o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 2000, p. 304).

Assim, evidenciamos a relevância dos gêneros textuais na interação e conseqüentemente na aprendizagem de uma língua, como bem enfatizada por Bakhtin (1992, p. 301), ao afirmar que “as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros de discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita relação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados.”

Dada a primazia do social na PA no ensino de línguas, os gêneros textuais, pela sua plasticidade e relativa estabilidade, se adéquam e se adaptam às especificidades dos domínios das esferas sociais, dado seu conteúdo temático, sua estrutura e seu estilo, seus elementos linguísticos e aspectos socioculturais fomentando uma abordagem interativa, contextual e autêntica direcionada à aprendizagem e à avaliação acional. Nesse viés, infere Cristovão (2015, p. 33): “é nas atividades sociais em uma formação social que se desenvolvem as ações de linguagem”. Visão corroborada por autores como Schneuwly e Dolz (1999, p. 6, grifos dos

autores): “as práticas de linguagem implicam *dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e linguísticas* do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”.

Tagliante (2005, p. 74) infere que a atividade de leitura de um texto assinala um processo interativo no curso do qual o aprendente leitor conecta a informação fornecida aos seus próprios conhecimentos prévios que lhe permitirão compreender a informação e lhe atribuir sentido.

Isso posto, reitero que a utilização dos gêneros textuais como suporte à avaliação de línguas está alinhada à PA em sua acepção social do uso da língua, um aprendizado das formas linguísticas conectadas à ação social, aspecto enfatizado por Marcuschi, (2008, p. 154) ao dizer que é “impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”.

Destarte, a avaliação no ensino-aprendizagem de língua por meio do uso de gêneros textuais no teste escrito prepara o ator social para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem¹⁴ e projeta esse aprendente, usuário da língua, para o agir social. Marcuschi (2002, p. 33) acrescenta ainda que “[...] o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia [...]. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos.” Falar uma língua, não se trata pois de simples atos de fala, de saber selecionar as formas linguísticas apropriadas à situação de comunicação, mas de forma plural, global, contextual e significativa, compreender os referenciais estruturais, temáticos e estilísticos referentes aos diferentes domínios da vida social. Em outras palavras, significa estar imerso e situado de forma pragmática no agir social a partir do arcabouço proposto pelos gêneros textuais, elementos inerentes à perspectiva do agir.

2.5.4 Síntese dos Testes Escritos na Perspectiva Acional

Esta seção trouxe a concepção de teste na esfera avaliativa a partir de vários autores, contrapondo os testes tradicionais enquanto instrumentos de medição desconectados do uso social da língua e os testes comunicativos acionais formatados como tarefas, enfatizando a necessária relação de homogeneidade entre a estrutura dos testes, os objetivos delineados e a abordagem adotada no ensino-aprendizagem de línguas. Apresentou também diferentes

¹⁴ “A capacidade de linguagem evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adapta-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobiliza modelos discursivos (capacidades discursivas); domina as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993 *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 9).

enfoques do termo interação e a forma como esta se apresenta no teste escrito individual. Destacou os textos e os gêneros textuais como elementos interativos mediadores, ferramentas culturais e sociohistóricas que possibilitam adentrar o mundo real por meio de sua autenticidade, conectando o agir de aprendizagem ao agir de uso ou agir social. Na seção a seguir, esclareço sobre como se organiza o sistema avaliativo no CILT.

2.6 O Sistema Avaliativo da Escola

Esta seção detalha como se avalia, na prática, o aprendente de francês no CILT, e de que forma a avaliação formativa se concretiza nas atividades avaliativas exigidas e explicitadas no mapa de desempenho da escola. Em seguida, elucida as orientações metodológicas constantes do material didático que organiza o agir de aprendizagem, no caso o livro adotado na escola para este ciclo e respectivos níveis, caracterizando ainda esses mesmos níveis de acordo com o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

No CILT, de acordo com as orientações presentes nos documentos oficiais, detalhadas no capítulo de análise dos documentos, a avaliação é formativa e somativa. A avaliação é processual e feita em diferentes momentos. A cada bimestre os alunos são avaliados e, no final do semestre, os resultados dos dois bimestres são somados e divididos por dois para obtenção de uma média final, que deverá ser igual ou superior a 5,0 pontos para que o aprendente seja promovido ao nível seguinte; caso contrário o mesmo deverá repetir o semestre. O sistema bimestral de avaliação segue o mapa de desempenho abaixo:

Quadro 4 - Mapa de Desempenho

PRODUÇÃO ESCRITA (5,0)	PRODUÇÃO ORAL (5,0)
Redações (1,0)	Diálogos (1,0)
Exercícios/ atividades escritas (1,0)	Compreensão Auditiva (1,0)
Teste Escrito (3,0)	Avaliação literária (1,0) (1º Bimestre) / Projeto (1,0) (2º Bimestre)
	Teste Oral (2,0)

Fonte: Autora.

Essas avaliações são elaboradas pelos professores, que se dividem nos diferentes níveis, e são revisadas pelo coordenador do curso de francês. As redações, os exercícios ou as atividades escritas e os diálogos são aplicados continuamente, sem datas específicas, e seu formato, bem como o número de atividades fica a cargo do professor. As provas escrita e oral,

bem como a avaliação literária, no primeiro bimestre ou o projeto proposto no segundo bimestre são aplicados em dias previamente definidos de acordo com os conteúdos trabalhados. O teste escrito é a avaliação de maior pontuação, três pontos, que somados às demais avaliações perfaz um total de dez pontos. A média para aprovação no semestre é cinco.

2.6.1 Características do ciclo II

O ciclo II, escolhido para análise dos testes, é o de maior número de turmas e alunos, somando um total de dezesseis turmas e aproximadamente 288 alunos matriculados no segundo semestre de 2019. Esse número corresponde a um terço do total de alunos do curso de francês da escola, sendo o ciclo no qual a presente pesquisadora identificou uma maior probabilidade de inadequação do teste escrito com a PA e observou que a nota obtida nos testes escritos em relação às demais avaliações representava a pontuação mais baixa. O ciclo II se subdivide em quatro níveis: 2A, 2B, 2C e 2D que correspondem ao nível comum de referência do Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) de usuário elementar divididos em A1 e A2, cujas capacidades são descritas de forma a orientar os professores e a elaboração de currículos. O que se espera do aprendente nesses níveis de proficiência, segundo o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 46), é apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 - Níveis Comuns de Referência: Escala Global (A1, A2)

A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperativo.
A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de se comunicar por meio de tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, tratar de assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Fonte: Conseil De L'europe, (2005, p. 46)

Segundo o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), o nível A1 é um nível de iniciação no qual o aprendente interage de forma bem simples, quando o domínio é familiar, faz e responde perguntas sobre ele mesmo e sobre seus interactantes, sobre onde mora, sobre

as pessoas que conhece e sobre o que possui, intervém e responde solicitações sobre assuntos cotidianos e familiares. No nível da compreensão geral escrita o aprendente compreende textos curtos e simples, reconhece palavras e expressões bem elementares, e pode inferir o conteúdo de um texto informativo.

De acordo com o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), o nível A2 é considerado um nível elementar, os aprendentes estão imersos em contextos sociais, usam formas de tratamento, de delicadeza, saudações, perguntam como as pessoas estão, reagem às respostas, participam de trocas sociais, de diálogos sobre trabalho, fazem convites, falam sobre o que fazer no tempo livre, aonde ir e planejam ações para execução das tarefas. O aprendente pode compreender textos curtos sobre temas da vida cotidiana ou relativos ao trabalho, com um vocabulário utilizado com frequência.

O ciclo II, escolhido para análise dos testes nesta pesquisa, cujos níveis são 2A, 2B, 2C e 2D no CILT, de acordo com o material didático adotado correspondem aos níveis comuns de referência A1 e A2 do Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

2.6.2 Síntese sobre o Sistema Avaliativo da Escola

O CILT é uma escola de regime semestral, adota a avaliação formativa e somativa, apresentando um mapa de desempenho composto de várias atividades avaliativas, sendo a prova escrita a de maior valor (3,0) pontos. Cinquenta por cento da pontuação é destinada a atividades avaliativas orais e cinquenta por cento a atividades avaliativas escritas.

2.7 Fases de elaboração de um teste

A elaboração de um teste pressupõe um processo a ser desenvolvido em etapas. Tendo por base o Manual para Elaboração e Aplicação de Testes e Exames de Línguas (ALTE, 2008), destaco como principais fases da confecção de testes o planejamento, a concepção, a testagem e a especificação. Foco nas duas primeiras fases, planejamento e concepção, por fazerem parte do processo presente na avaliação escolar, que não inclui a testagem e a especificação. Essas etapas também são destacadas por Shohamy (2006), priorizando a determinação do objetivo ou propósito do teste, além da administração, da atribuição de uma nota e a avaliação, assim como a análise dos itens e das tarefas e a apresentação dos resultados.

Planejar um teste, de acordo com ALTE (2008), implica inventariar um conjunto de elementos indispensáveis, informações que guiarão sua elaboração, passo a passo, de forma específica, tais como: o objetivo do teste (certificação, promoção, função avaliativa:

diagnóstica, formativa, nivelamento...); as características dos avaliados (idade, língua materna, gênero, situação social, nível ...); o contexto educativo (abordagem, programa, conteúdos, o material didático utilizado, os objetivos da aprendizagem...); o uso do resultado dos testes (partes implicadas, tipo de impacto proposto e esperado...); a norma pretendida (as capacidades esperadas, o nível de proficiência a ser avaliado...), entre outras.

Importante se faz determinar ainda, nessa etapa de planejamento, algumas informações como: o número de alunos, o período de elaboração, quando o teste deverá estar pronto, quando será aplicado e o tempo necessário para aplicação do mesmo, bem como o local onde será aplicado, os meios materiais e os recursos necessários à sua aplicação, a forma (impresso, eletrônico) e quem será responsável pela aplicação.

A partir dos subsídios elencados por Bachman e Palmer (1996), para elaboração de testes, apresento de forma resumida uma ficha didática para o planejamento e elaboração de uma tarefa, que em sua complexidade prescinde da observância de inúmeros aspectos tais como: a definição do conteúdo a ser avaliado, a escolha da temática dentro dos interesses dos aprendentes, a explicitação dos objetivos, da meta, da finalidade da tarefa proposta em consonância com o nível dos alunos, a identificação das aprendizagens visadas, a especificação das habilidades linguísticas, languageiras, sociolinguísticas e socioculturais avaliadas, a definição do contexto da tarefa, do produto comunicativo a ser obtido, o delineamento da situação problema, a seleção das técnicas avaliativas e dos tipos de itens mais apropriados aos objetivos propostos, bem como a elaboração de instruções claras, precisas e completas, a escolha dos suportes mediadores necessários à execução da tarefa (textos, diálogos...) e o estabelecimento dos critérios de avaliação, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 - Lista de elementos para o planejamento e elaboração de um teste

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo/propósito do teste 2. Objetivo da Avaliação 3. Construto a ser avaliado 4. Dados dos avaliados: idade/língua materna/
Gênero/situação social/ nível na língua 5. Contexto Físico/Recursos: onde será aplicado/local (iluminação, barulho, assentos, ventilação);
Materiais (papel, audiovisuais, computadores, caneta...); Formato (impresso, eletrônico) 6. Contexto Educativo (abordagem, programa, conteúdos, método, material didático, objetivos da
aprendizagem) 7. Tempo (para cada etapa, data da aplicação, tempo para realização) 8. Utilização dos resultados: impacto proposto e esperado 9. Norma pretendida (nível/ certas capacidades...) |
|--|

10. Formato: Número de partes/extensão, número de tarefas/questões
11. As situações-problema
12. Os temas
13. Os textos e gêneros textuais
14. Instruções para realização das tarefas
15. Características organizacionais: textuais/ gramaticais/lexicais
16. Características pragmáticas (funcionais e sociolinguísticas)
17. Critérios de correção/método de correção
18. Relevância das partes/ pontuação
19. Escalas
20. Resultados esperados

Fonte: Autora, a partir do manual para a elaboração de testes – Alte (2008) e Bachman; Palmer (1996).

Antes de estruturar o teste e escolher os tipos de questões a serem utilizadas, o planejamento já deve direcionar de forma clara e precisa o que o avaliador quer avaliar, ou seja, destacar o objetivo ou propósito do teste a ser aplicado, bem como o construto a ser avaliado - a compreensão e produção escrita, por exemplo. No ensino-aprendizagem de línguas acional, as situações avaliativas devem estar coerentes com os objetivos pretendidos, no caso avaliar a habilidade do aprendente de agir na língua-alvo em situações reais, sua capacidade de se comunicar e interagir por meio de tarefas integrando os conhecimentos apreendidos ao nível desejado no estágio de aprendizagem no qual o aprendente se encontra.

Vale salientar que, na tarefa avaliativa, as questões aparecem agrupadas e têm como suporte um texto e a compreensão escrita. Esse suporte textual, ou estímulo contextual utilizado na tarefa é mais longo e mais autêntico. Deve-se determinar o número de questões necessárias para cobrir o conteúdo definido, capaz de fornecer uma apreciação confiável do desempenho do avaliado, bem como os tipos de questões.

Nessa perspectiva as atividades avaliativas, segundo Lussier (1992), além de estarem em consonância com os objetivos de aprendizagem e com o nível do aprendente, devem estar contextualizadas, apresentando situações de comunicação semelhantes às vividas na vida real, as mais autênticas possíveis. Assim as tarefas avaliativas devem estar focadas em técnicas de avaliação análogas às utilizadas no mesmo nível de aprendizagem e precisam ainda adaptar os variados formatos de questões à abordagem preconizada.

Uma característica marcante num teste acional é o formato contextual das questões propostas que permitem conectar a forma ao sentido e a situações comunicativas de uso real da língua. Para Brown (2004), a contextualização é uma ferramenta-chave no processo avaliativo,

as situações autênticas imprimem significado e constroem um elo entre as necessidades, os objetivos do aprendente e as práticas sociais em vastos domínios da vida cotidiana, permitindo preparar esse aprendente para atuar socialmente, assim como desenvolver sua criatividade e suas capacidades languageiras. Aspecto também postulado por Bachman e Palmer (1996) ao projetar as características de tarefas avaliativas com o propósito de enfatizar os testes de línguas como uma instância comunicativa específica que para fazer inferências sobre as capacidades de linguagem dos aprendentes precisam avaliar a língua em uso, em contexto, em cenários situacionais e em domínios sociais.

As questões utilizadas na elaboração de um teste devem ser adequadas à abordagem adotada no ensino-aprendizagem de línguas. Na PA o formato das questões é emoldurado pelos gêneros textuais e está direcionado a tarefas autênticas que possibilitem projetar o agir pedagógico no agir de uso ou agir social.

Aqui volto a evidenciar um dos elementos essenciais do teste acional, o formato contextual das questões propostas que permitem conectar a forma ao sentido e a situações comunicativas de uso real da língua. Para Brown (2004), a contextualização é uma ferramenta-chave no processo avaliativo, as situações autênticas imprimem significado e constroem um elo entre as necessidades, os objetivos do aprendente e as práticas sociais em vastos domínios da vida cotidiana, permitindo preparar esse aprendente para atuar socialmente, assim como desenvolver sua criatividade e suas capacidades languageiras. Aspecto também postulado por Bachman e Palmer (1996) ao projetar as características de tarefas avaliativas com o propósito de enfatizar os testes de línguas como uma instância comunicativa específica que para fazer inferências sobre as capacidades de linguagem dos aprendentes precisam avaliar a língua em uso, em contexto, em cenários situacionais e em domínios sociais.

2.7.1 Síntese das Fases de Elaboração de um Teste

Sem ter pretensão de esgotar todas as múltiplas dimensões a serem consideradas na elaboração de um teste na PA, destaquei alguns elementos que devem estar presentes nas fases iniciais do planejamento e concepção de um teste na esfera de uma sala de aula de línguas, bem como as etapas de elaboração de uma tarefa.

2.8 Síntese da Fundamentação Teórica

Este capítulo trouxe os elementos centrais da PA e todos os demais pressupostos teóricos que permitem ao leitor compreender o percurso percorrido por esta pesquisadora na construção

literária pertinente ao tema abordado, por meio da percepção de autores seminais na área da Linguística Aplicada.

A figura abaixo sintetiza as relações seminais entre os elementos que se destacam no arcabouço teórico referente ao tema desta dissertação.

Figura 4 - Síntese do capítulo 2: Fundamentação Teórica
Síntese do Capítulo 2: Fundamentação Teórica



Fonte: Autora

Fonte: autora

Esta figura ilustra os pressupostos necessários para a compreensão do papel propulsor do teste escrito de francês, como um instrumento acional que projeta o aprendente ao agir de uso ou agir social. No lado esquerdo estão representados os componentes no contexto de sala de aula e no lado direito suas respectivas representações no meio social. Todos os elementos elencados agem mutuamente na interseção contexto social escolar e sociedade; o agir de aprendizagem construído a partir de situações autênticas elaboradas por meio de tarefas permite ao aprendente agir como usuário da língua em situações sociais reais. A avaliação orientada para a aprendizagem enfatiza a preparação para o uso real da língua por atores sociais

habilitados a cumprir metas acionais, ou seja, capazes de atuar na solução de situações-problema em contextos situacionais reais. O teste escrito treina, avalia os conhecimentos necessários para o uso real da língua em ações sociais, utilizando os gêneros textuais como suporte interacional contextual e situacional que espelham e projetam interações sociais. Uma engrenagem que desafia a complexidade avaliativa e todo o sistema a uma co-construção de aprendizagens substancialmente coerentes.

A seguir, apresento o capítulo metodológico.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo pretende destacar os elementos metodológicos norteadores deste trabalho. Esta pesquisa apresenta um estudo de caso qualitativo. Início este capítulo elencando novamente os objetivos e as perguntas da pesquisa, em seguida apresento o método de pesquisa, o estudo de caso e, na sequência, discorro sobre sua aplicabilidade à situação investigada. Dando continuidade evidencio o contexto e os participantes da pesquisa e explico os instrumentos de coleta de dados: os documentos oficiais, os testes analisados e a *checklist*.

Logo em seguida explico os procedimentos de coleta de dados: a análise documental, utilizada neste trabalho como uma ferramenta descritiva de análise e interpretação de informações aplicada aos documentos oficiais e o procedimento de análise linguístico-discursiva do ISD, utilizado para análise dos testes escritos. Para finalizar trago ainda a ferramenta de análise da *checklist* e apresento as categorias elaboradas. Finalmente, discorro sobre o processo de triangulação de todos os dados coletados e sintetizo os procedimentos de coleta de dados e a metodologia de pesquisa.

O cerne desta dissertação é a avaliação em francês língua estrangeira tendo como elemento central a análise do formato do teste escrito de francês a partir da perspectiva acional no ensino-aprendizagem de línguas, preconizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) no Centro de Línguas de Taguatinga, uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, ressaltando o papel do teste escrito como elemento propulsor do agir social.

Como já descrito na introdução, reitero aqui meus objetivos e perguntas de pesquisa. Meu objetivo geral de pesquisa é **verificar se os testes escritos de FLE atuais estão alinhados com a proposta de ensino-aprendizagem de Línguas preconizado pela perspectiva acional, direcionada ao agir social**. Faço então a seguinte pergunta de pesquisa: **Os testes escritos de FLE estão coerentes com a PA? Como objetivos específicos, (1) elencar as características da tarefa acional, questiono então quais características um teste deve apresentar para estar em consonância com os princípios acionais? E quanto a (2) Apreciar os testes atuais, buscando identificar se eles apresentam ou não características acionais propulsoras do agir social, proponho então o seguinte questionamento: Há elementos ou questões presentes nos testes escritos que projetam os alunos ao desenvolvimento do agir social? Em caso afirmativo, quais?**

Sintetizo no quadro a seguir os objetivos e perguntas acima destacados relacionando-os às fontes de pesquisa, com o propósito de visualizá-los de forma mais clara e prática.

Quadro 7 - Objetivos da pesquisa

	OBJETIVOS	PERGUNTAS	FONTES DE PESQUISA
Objetivo Geral:	Verificar se os testes escritos atuais de FLE estão alinhados com a proposta de ensino-aprendizagem de Línguas preconizado pela perspectiva acional, direcionada ao agir social;	Os testes escritos de FLE estão coerentes com a PA?	Documentos Oficiais. Literatura. Provas. <i>Checklist.</i>
Objetivos Específicos:	Elencar as características da tarefa acional;	Quais características um teste deve apresentar para estar em consonância com os princípios acionais?	O Quadro e a Literatura.
	Apreciar os testes atuais, buscando identificar se eles apresentam ou não características acionais propulsoras do agir social.	Há elementos ou questões presentes nos testes escritos que projetam os alunos ao desenvolvimento do agir social? Em caso afirmativo, quais?	As provas/ Literatura/ <i>Checklist.</i>

Fonte: Autora.

Para atingir os objetivos propostos, opto por adentrar o percurso de construção desta pesquisa por meio do método de estudo de caso explicitado a seguir.

3.1 Método de Pesquisa: O Estudo de Caso

O Estudo de Caso como metodologia de pesquisa tem seu foco numa determinada realidade, com suas singularidades e idiossincrasias, de forma contextual e prática. Assim concebido por Lüdke e André (2015, p. 20),

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 20).

Nesta pesquisa, o caso está delimitado a uma escola pública do DF, cuja especificidade está no ensino-aprendizagem de língua francesa para a comunicação, adotando a perspectiva acional preconizada pelo Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), tendo como foco a avaliação e o formato do teste escrito. De forma global esta realidade presente no CILT assemelha-se à dos demais Centros de Línguas do DF, ao mesmo tempo que por meio de suas peculiaridades se diferencia dos mesmos. Por serem elaboradas pelos professores que trabalham

especificamente no Centro de Línguas de Taguatinga, os testes e a forma de avaliar tornam esse caso único, diferenciando-o dos demais contextos de Centros de Línguas.

Na visão de André (2005, p. 31), o estudo de caso em educação deve ser feito quando “há um interesse em conhecer uma instância em particular; pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.”

Segundo Merriam (1988, p. 29-30), o estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelos seguintes aspectos: particularidade, descrição e heurística. Assim, ao escolher o contexto de um determinado Centro de Línguas como sendo uma instância particular, uma unidade educacional com suas peculiaridades, foco a avaliação como fenômeno que trouxe à minha prática docente questionamentos e inquietações. Dentro de uma visão global, objetivo através da interpretação desse contexto elucidar fatores que, em interação, influenciam a situação estudada.

De forma heurística, visou facilitar a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, trazendo novas descobertas, novos significados, ampliando a experiência ou confirmando as teses dos leitores. Para André (2005, p. 18), o estudo de caso propõe uma descrição completa, “densa” da situação pesquisada que abrange de forma complexa inúmeras variáveis.

Um estudo de caso qualitativo, na visão de Oliveira (2016, p. 37), projeta

Um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentado de forma descritiva. (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Percepção advogada por Lüdke e André (2015, p. 20): “o estudo de caso qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” Para as autoras supracitadas, o estudo de caso possibilita fazer novas descobertas, detectar diferentes dimensões, aspectos e variados elementos agregadores de vieses complementares, pontos de vista convergentes e divergentes que se inter-relacionam de forma significativa. Para tanto elenco uma variedade de fontes de informações, de dados coletados de diferentes formas e momentos, levando em consideração a multiplicidade de formas de interpretação como bem asseveram Lüdke e André (2015, p. 23):

O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador. (LÜDKE; ANDRÉ 2015, p. 23).

Concluindo, optei pelo estudo de caso por ser uma estratégia metodológica que permite a partir de um estudo documental e bibliográfico de um problema contemporâneo, num contexto singular, redimensionar práticas educacionais.

Vale salientar que neste estudo de caso a análise documental está presente como um componente auxiliar dada a utilização de documentos como instrumentos de coleta de informações. Isso posto, esclareço que utilizei o procedimento da análise documental para interpretar, analisar, compreender e apreender informações pertinentes ao estudo, com vistas a traçar um panorama descritivo e interpretativista do caso investigado. Esse procedimento de análise documental será descrito na subseção 3.4.1 deste capítulo.

Na seção que se segue, caracterizo o contexto de pesquisa.

3.2 O Contexto de Pesquisa

De acordo com André (1995, p. 19), os estudos de caso evidenciam “a interpretação em contexto”, ou seja, uma compreensão mais completa do objeto estudado só é possível se levarmos em conta o contexto em que está inserido. Ao abordar o tema avaliação, busco situá-lo num determinado contexto educacional, no presente estudo nos Centros de Línguas do DF, uma realidade peculiar que enseja uma série de variantes fomentadas pela especificidade de sua natureza enquanto escolas públicas de línguas. O Centro de Línguas de Taguatinga (CILT) é a escola na qual ministro a língua francesa há 25 anos e a instituição educacional que escolho como contexto de pesquisa, por fazer parte da minha vida e caminhada profissional.

De acordo com o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DF, 2015, p. 59), os Centros de Línguas são escolas de natureza especial assim definidas no artigo 315:

São unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do DF, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes (DF, 2015, p. 59).

Ainda, segundo o Regimento Escolar (DF, 2015, p. 59-61), além de fomentar de forma complementar os conhecimentos dos alunos, os Centros de Línguas, por meio das diferentes

línguas estrangeiras, objetivam colaborativamente trazer a aprendizagem de línguas para ambientes interacionais, promovendo o desenvolvimento de projetos num contexto multicultural que colabora para a formação participativa de atores críticos.

No momento atual, as políticas públicas no DF têm mobilizado esforços para ampliação do ensino público de línguas, promovendo sua relevante democratização, intensificando a construção de espaços, a disponibilização de recursos associada à ampliação de escolas para atendimento da demanda de todas as cidades satélites. Esse novo patamar de ação política tem sua ancoragem na atuação dos CILs, seu reconhecimento na promoção do ensino qualitativo de língua estrangeira moderna, sua relevante reputação acadêmica, como polo formador de aprendentes aptos a interagir socialmente na língua-alvo, qualificados para o mercado de trabalho, desenvolvendo projetos reconhecidos nacional e internacionalmente. Pelo seu êxito no ensino-aprendizagem de línguas, os CILs destacam-se como cenários de inúmeras pesquisas científicas em Linguística Aplicada.

Os CILs constituem um ideal implementado no ensino público comunicativo de línguas que oportuniza à população em geral estudar línguas estrangeiras, um novo panorama de ação política pública para o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil - uma escola que disponibiliza estrutura física, recursos didáticos e tecnológicos, professores de línguas engajados no ensino comunicativo e recursos necessários e relevantes para o desenvolvimento qualitativo da aprendizagem de línguas. Um projeto desafiador que se descortina e se reconfigura por meio da pesquisa na área da Linguística Aplicada e se empodera no relevante papel social, educacional e acadêmico desempenhado ao longo dos anos.

A Estratégia de Matrícula da Rede Pública do Distrito Federal de 2019, emitida através da portaria número 354 de 1º de novembro de 2018, define os Centros de Línguas como sendo:

Unidades Escolares que integram a estrutura da Rede Pública de Ensino, vinculadas administrativamente às respectivas Coordenações Regionais de Ensino. A organização e o funcionamento do CIL deverão prover a oferta das seguintes línguas: Espanhol, Francês, Inglês e Japonês, podendo ser ofertadas outras línguas em caráter experimental, por meio de termos de acordos de cooperação ou projetos de curso, caso seja de interesse da comunidade escolar [...]. (DF, 2018, p. 25).

O Centro de Línguas de Taguatinga foi inaugurado em 1988. É uma escola pública de natureza especial que atende preferencialmente alunos oriundos da rede pública da Educação Básica, a partir das séries finais do Ensino Fundamental. É normatizado pela Lei de Gestão Democrática (DF, 2012) e pelo artigo 315 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DF, 2015, p. 108).

Segundo dados gerados pelo sistema de matrículas de 2019, o CILT atende um total de 5.717 alunos, sendo 3.608 no curso de inglês, 1.099 no curso de espanhol, 915 no curso de francês e 95 no curso de japonês, distribuídos em 302 turmas. No CILT, estão presentes os currículos Específico e Pleno, sendo cada um deles dividido em ciclos/níveis.

Os Ciclos estão articulados em uma perspectiva de unidade, progressividade e espiralização. O Currículo Pleno contém o Ciclo I (atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), o Ciclo II (atende alunos do Ensino Fundamental e Médio), e o Ciclo III (alunos que também estudam no Ensino Fundamental e Médio); o Currículo Específico atende alunos do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e comunidade (pessoas que não estão matriculadas na rede pública de ensino) e divide-se em dois ciclos: Ciclo I, com níveis de E1 a E3 e o Ciclo II, com níveis de E4 a E6. (CILT/DF, 2018), conforme quadro a seguir:

Quadro 8 - Currículo Pleno (Ensino Fundamental e Médio)

CICLOS	NÍVEIS			
I (6º ao 9º ano)	1A	1B	1C	1D
II (Fundamental e Médio)	2A	2B	2C	2D
III (Fundamental e Médio)	3A	3B	3C	3D

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CILT (DF, 2018).

Os aprendentes que ingressão no Currículo pleno cursam do primeiro ao terceiro ciclo um total de seis anos divididos em quatro níveis por ciclo em regime semestral, já os alunos do Currículo específico cursam três anos divididos em seis níveis, conforme descrito no quadro a seguir.

Quadro 9 - Currículo Específico (Ensino Médio/ Educação de Jovens e Adultos e Comunidade)

CICLOS	NÍVEIS		
1	E1	E2	E3
2	E4	E5	E6

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CILT (DF, 2018).

Segundo dados da Secretaria do CILT referentes ao segundo semestre de 2019, o curso de francês possui um total de 867 alunos matriculados em 50 turmas distribuídas nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e nove professores.

O PPP (DF/CILT, 2018) da escola enfatiza que o ensino-aprendizagem de línguas está baseado na perspectiva acional, numa metodologia ancorada em projetos, buscando uma aquisição pertinente, contextualizada, interdisciplinar, interativa, inclusiva e multicultural, e

preconiza “o uso da língua como comunicação genuína, caracterizada por práticas sociais significativas e reais” (PPP/CILT/2018, p. 23). Afirma ainda que o currículo e a avaliação devem se afinar aos objetivos educacionais e princípios estabelecidos pelas orientações metodológicas, conforme a legislação vigente.

Acredito ser relevante, para situar o leitor sobre o contexto didático-pedagógico em que estão imersos os testes escritos analisados nesta pesquisa, adentrar o cenário avaliativo-acional a partir do agir pedagógico estruturado pelo arcabouço fornecido pelo material didático. Assim, na subseção que se segue traço um panorama das orientações constantes no livro didático para o ensino-aprendizagem de FLE adotado no CILT no ciclo objeto de estudo.

3.2.1 *Material Didático*

O livro adotado no Ciclo II é o *Adosphère 1* (HIMBER; POLETTI, 2011) e *Adosphère 2* (HIMBER; POLETTI, 2012). Acompanham esses livros um caderno de exercícios e um CD-ROM com áudios das lições em mp3 e atividades interativas. O quadro a seguir apresenta a divisão dos módulos dos livros para cada nível estudado.

Quadro 10 - Níveis e Módulos trabalhados no Ciclo II

2A	Livro <i>Adosphère 1</i>	Módulos 6,7,8
2B	Livro <i>Adosphère 2</i>	Módulos 0,1,2
2C	Livro <i>Adosphère 2</i>	Módulos 3,4,5
2D	Livro <i>Adosphère 2</i>	Módulos 6,7,8

Fonte: Autora, a partir das orientações pedagógicas fornecidas pelo CILT, 2019.

Os níveis trabalhados no livro *Adosphère; 1* (HIMBER; POLETTI, 2011) correspondem ao nível A1 e no *Adosphère 2* aos níveis A1 e A2 do Quadro (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005). *Adosphère* é um método destinado ao público adolescente. O material disponível para o aprendente é o livro com um CD áudio e um caderno de atividades com um CD-Rom. Os livros estão divididos em oito módulos cada. O livro *Adosphère 1* apresenta em cada módulo um personagem, um nome de um adolescente, bem como seu mundo e as diferentes esferas nas quais ele interage: a esfera privada (eu), a esfera social (eu e os outros, os colegas e as colegas) e a esfera pública (eu e o mundo). No livro 2, cada módulo também apresenta um personagem diferente inserido em diversos domínios: na esfera privada (eu e minha vida cotidiana), na esfera social (eu e os outros, os colegas e as colegas, o grupo e a rede social) e a esfera pública (eu e o mundo e o que no mundo desperta minhas paixões, minha curiosidade e meus sonhos).

Este método preconiza a aprendizagem em FLE de acordo com PA seguindo as orientações do Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Segundo as orientações metodológicas presentes no livro, os aprendentes são convidados a desenvolver as competências de comunicação, bem como suas competências individuais e as competências transversais, a fim de realizar tarefas (que não são somente languageiras) nas circunstâncias e ambiente dados. Essas tarefas dão plena significação às atividades languageiras, pois elas conduzem os aprendentes, na maioria das vezes em grupos, a alcançar um determinado resultado em função de um problema a resolver. Ao final de cada módulo, é proposta uma tarefa.

As atividades comunicativas propostas no livro se concretizam por meio de tarefas variadas: fazer entrevistas, criar personagens de *video game*, escrever um anúncio e respondê-lo, criar roupas originais, entrevistar um atleta, fazer uma descrição do bairro onde mora, convidar um amigo a uma festa, organizar uma festa, escrever um jornal de viagem, mandar um e-mail, fazer uma ficha sobre seu animal preferido, apresentar sua família, fazer uma visita guiada de seu colégio, tirar uma foto da turma, encontrar um objeto perdido, escrever um poema, fazer uma colagem do quarto ideal, comprar um presente para um colega, começar uma coleção de objetos, organizar uma venda de garagem (brechó), preparar um piquenique, imaginar uma receita ideal, contar uma aventura, escrever um artigo sobre uma celebridade, organizar uma coleta de doações, imaginar um projeto humanitário, apresentar a previsão do tempo, imaginar a vida em 2030, imaginar e descrever os habitantes de outro planeta, entre outras.

O livro está organizado em oito módulos com uma lição introdutória de quatro páginas e quatro lições de duas páginas. Ao final de cada módulo, temos duas páginas de exercícios escritos e orais (*entraîne-toi*) e uma página composta de quatro partes: compreensão oral, compreensão escrita, produção escrita e produção oral, de preparação para as provas do exame de proficiência em língua francesa para não nativos *Diplôme d'études en langue française* (DELFF), apresentando ainda um suporte de atividades de compreensão e produção a partir de situações de comunicação oral em interação contínua, assim como atividades escritas individuais e em grupos. Há uma maior ênfase no desenvolvimento da parte oral em detrimento da parte escrita. Como tipos de documentos para trabalhar as quatro habilidades, o material didático disponibiliza gêneros diversificados, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 11 - Atividades do Livro

Ouvir	Conversação (autênticas), entrevistas, conversações telefônicas, emissões de rádio, músicas....
Ler	Pequenas notas, e-mails, poemas, artigos, receitas, testes, reportagens, menus, panfletos....
Falar em interação	Produção de diálogos, trabalhos em grupos de produção escrita, tarefas e projetos.
Fala contínua	Falar de si mesmo, de suas experiências cotidianas.
Escrita	Apresentação de personagens, formulários, e-mails, convites....

Fonte: Livro *Adosphère 1* (HIMBER; POLETTI, 2011, p.3).

Ainda, segundo as orientações metodológicas, como forma avaliativa, o livro *Adosphère* (HIMBER; POLLETTI, 2011) direciona a aprendizagem em etapas. Num primeiro momento, o aluno deve tomar ciência, com ajuda de seu professor, dos objetivos funcionais do método constantes no contrato de aprendizagem delineado na página de abertura de cada módulo, tornando-se ator responsável por sua própria aprendizagem. No final de cada módulo, o aluno faz as atividades avaliativas presentes na página *évaluation*, como forma de testar os conhecimentos adquiridos. Em seguida o aprendente transfere os resultados obtidos nessa avaliação para o caderno de atividades, especificamente para a página *Mon portfolio*. Em função dos resultados obtidos, são sugeridas atividades de recuperação. Como forma de retomada dos conteúdos trabalhados, o material didático traz 100 atividades interativas e autocorretivas em forma de CD-ROM do caderno de atividades.

Em cada módulo, no *dossier perso* uma entre as três tarefas propostas se prolonga para a parte escrita. É uma produção pessoal e criativa que associa imagens à escrita que será apresentada para a classe.

Na seção seguinte apresento os participantes da pesquisa.

3.3 Os Participantes da Pesquisa

Participaram desta pesquisa a presente pesquisadora e cinco professores de francês especialistas, lotados em Centros de Línguas do DF. A minha contribuição enquanto participante da pesquisa e dos demais professores se materializou por meio da análise dos testes, utilizando uma *checklist* que será apresentada na seção 3.4, referente aos instrumentos de coleta de dados, subseção 3.4.2.

A escolha dos professores participantes desta pesquisa estabeleceu como requisitos fundamentais a atuação dos mesmos no ensino de francês nos Centros de Línguas do DF, necessitando esses professores possuir um título de pós-graduação *stricto sensu*. Todos os

professores participantes são mestres em campos da Educação e da Linguística Aplicada. Essas exigências visaram à obtenção de participações de professores que conhecem e vivenciam a realidade estudada por estarem inseridos no contexto de pesquisa. Essa amostra condensada de cinco professores especialistas levou em conta a formação continuada acadêmica como elemento qualitativo promotor de uma percepção mais reflexiva sobre a prática docente. Sujeitos de pesquisa cuja participação, tendo em vista sua formação, está respaldada por dimensões teóricas e práticas que produzem uma postura analítica embasada por estudos acadêmicos e pela pesquisa científica na área da Educação e da Linguística Aplicada.

Como bem postulam Miles e Huberman (1984, p. 236), os participantes fornecem informações mais significativas quando têm maior conhecimento sobre o tema objeto da pesquisa, estando imersos no contexto, no processo e na ação. Logo, optei por professores especialistas como uma forma de agregar vieses edificados numa maior capacidade crítico-reflexiva advinda da formação continuada que permite ao participante uma maior apreensão do problema estudado. A escolha de um número relativamente pequeno de cinco participantes foi feita com vistas a traçar uma amostragem qualitativamente mais adequada ao propósito da pesquisa, fazer uma análise de testes, enfatizando a formação e atuação dos participantes no contexto de pesquisa, como elemento projetor de análises mais significativas.

Aos professores convidados a participar da presente pesquisa foi apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido, constante no apêndice B, elaborado por mim para oficializar o convite e sua aceitação pelos professores, ressaltando seu anonimato e sua possível desistência em qualquer momento do processo, esclarecendo-os sobre o tema da pesquisa, seus objetivos, sua importância, com informações sobre o curso, a universidade e a professora orientadora.

Destaco em relação à pesquisa o princípio terceiro do Código de Ética da Associação Internacional de Avaliação de Linguagem (QUEVEDO-CAMARGO, 2018), que trata da imperatividade da aderência dos profissionais da avaliação aos princípios éticos que compõem as regulamentações nacionais e internacionais quando de sua participação em quaisquer estudos, experimentos e demais atividades de pesquisa. Este princípio enfatiza de forma primordial o respeito e o rigor a padrões científicos e éticos nas pesquisas com a participação de pessoas, ressaltando os direitos humanos da pessoa, além de estabelecer o compromisso com a justificativa da pesquisa e conseqüentemente em dar uma resposta ao questionamento elaborado, evidenciando no percurso a possível mudança ou interrupção da pesquisa quando houver risco de prejuízo aos participantes ou comunidades, discorrendo ainda sobre princípios

de livre e prévio consentimento aos participantes, o respeito à recusa ou desligamento da pesquisa e assegurando o anonimato.

Um vértice de importância ética na pesquisa advém do estabelecimento prioritário de dar retorno aos participantes da pesquisa sobre os resultados obtidos, como bem ressalta Paiva (2005), uma preocupação de reflexão para além da desconstrução do objeto estudado, de seus pontos negativos, para abordar também aspectos positivos para, por meio de novas percepções, traçar uma reconstrução, com possibilidade de uma prática mais coerente e qualitativa, por meio do acesso dos colaboradores da pesquisa ao trabalho final. Nesse viés proponho-me a contribuir com os CILs através da formação continuada de professores, com a apresentação desta pesquisa nas escolas. Paiva (2005) enfatiza que:

É preocupante ver que pesquisados abrem sua sala, fornecem dados, expõem sua produção acadêmica e colaboram com os pesquisadores, mas, em troca, veem todo o seu trabalho desconstruído, sem que lhes seja apresentada nenhuma alternativa, interrompendo a cadeia ação-reflexão-ação, pois a reflexão desses pesquisadores aponta para conclusões nihilistas, sem saída, e sem indicação de caminhos alternativos. (PAIVA, 2005, p. 53).

Ainda nessa perspectiva esclareço que as provas escritas utilizadas neste estudo foram devidamente cedidas pela escola, com a autorização expressa da Escola de Aperfeiçoamento de Professores da Secretaria de Educação e pela Gerência Regional de Ensino de Taguatinga, com permissão oficial para a realização da pesquisa, conforme documentação apresentada nos anexos A e B.

A partir da apreensão de algumas informações sobre os professores participantes da pesquisa no contato pessoal feito antes da aplicação da *checklist*, traço o perfil dos mesmos.

Os cinco professores foram nomeados pelas letras PEA, PEB, PEC, PED, PEE (PROFESSOR ESPECIALISTA A, B, C, D, E), objetivando manter o anonimato dos mesmos, e professora pesquisadora, no caso a presente pesquisadora, como PP (PROFESSORA PESQUISADORA). Eu sou formada em Letras português-francês e literaturas pela Universidade Federal do Ceará, com especialização em Avaliação com ênfase no Ensino Médio na Universidade de Brasília e trabalhei como professora de francês no Centro de Línguas de Taguatinga durante 25 anos. A professora PEA é formada pela Universidade Federal de Uberlândia, em Letras português-francês, com mestrado em Linguística Aplicada na área de Avaliação na Universidade de Brasília (UNB) e trabalha em Centros de Línguas há vinte anos; a professora PEB é formada em Letras francês pela Universidade de Brasília com mestrado em Educação, na área de Literatura na UNB e trabalha há 18 anos em Centros de Línguas; a

professora PEC é formada em Letras francês pela Universidade de Brasília com mestrado em Linguística Aplicada, na área de Língua e Cultura na UNB e trabalha em Centros de Línguas há 21 anos; a professora PED é formada pela Universidade de Brasília em Letras francês com mestrado em Literatura na UNB e trabalha em CILs há seis anos; o professor PEE é formado em Pedagogia e Letras francês e inglês na UNB com mestrado em Linguística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem e Doutorado em curso em Educação na área de Práticas Sociais na UNB e trabalha há 18 anos em Centros de Línguas. Para melhor visualização das informações explicitadas, apresento o quadro a seguir:

Quadro 12 - Professores participantes da pesquisa

Professores	Formação Universitária	Especialização	Tempo de CILs
PP (prof. ^a pesquisadora)	Letras português-francês e Literaturas (Universidade Federal do Ceará)	<i>Latu sensu</i> - Avaliação com ênfase no Ensino Médio (Universidade de Brasília - UNB)	27 anos
PEA (prof. ^a especialista A)	Letras português-francês (Universidade Federal de Uberlândia)	<i>Stricto sensu</i> - Linguística Aplicada (UNB)	20 anos
PEB (prof. ^a especialista B)	Letras francês (Universidade de Brasília)	<i>Stricto sensu</i> - Literatura (UNB)	18 anos
PEC (prof. ^a especialista C)	Letras francês (Universidade de Brasília)	<i>Stricto sensu</i> - Linguística Aplicada (UNB)	21 anos
PED (prof. ^a especialista D)	Letras francês (Universidade de Brasília)	<i>Stricto sensu</i> - Literatura (UNB)	6 anos
PEE (prof. especialista E)	Pedagogia e Letras francês e inglês (UNB)	<i>Stricto sensu</i> - Linguística Aplicada. Doutorado em Educação (UNB)	18 anos

Fonte: Autora, a partir dos dados coletados dos participantes da pesquisa.

Dando continuidade à apresentação da metodologia da pesquisa, exponho na seção seguinte as fontes de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

3.4 As Fontes de Coleta de Dados e informações

Apresento nesta seção as fontes de dados e informações utilizadas nesta pesquisa: os documentos oficiais, as provas elaboradas pelos professores e uma *checklist* por mim construída para análise das provas. Para Yin (2006, p. 126),

O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas de evidências, no entanto, é o desenvolvimento de

linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação [...]. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa. (YIN, 2006, p. 126).

A escolha dos instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa está intrinsecamente direcionada ao tema e objetivos de estudo já delineados, são recursos que permitiram desvendar dados e informações pertinentes, capazes de capturar a realidade dinâmica onde o fato estudado se desvela. Dentro desse movimento criativo que perpassa o desenvolvimento da pesquisa, optei, para além da análise dos documentos, pela utilização de uma *checklist* por mim elaborada a partir das percepções fomentadas pela fundamentação teórica para caracterizar a PA na elaboração do teste escrito, evidenciando ainda nesta perspectiva o olhar dos professores participantes e correlacionando este prisma à minha visão enquanto professora pesquisadora. Procedo então à apresentação das fontes dos dados e informações coletadas.

3.4.1 Os Documentos

Considerando importante adotar uma definição de documento, reitero a concepção de Appolinário (2009, p. 67), como sendo qualquer material que represente um suporte, uma base de informação registrada, compondo uma unidade, que orienta um estudo, uma consulta ou prova. Além do formato escrito, engloba os impressos, manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros.

O documento dimensiona a compreensão historicossocial à espaço-temporal. Para Tremblay (1968, p. 284): “Graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias”.

Assim, objetivei por meio da análise de documentos fomentar minhas percepções enquanto professora pesquisadora, alicerçando um suporte sólido para direcionar as interpretações obtidas. Como bem assevera Holsti (1969), a confiança na exatidão dos resultados obtidos numa determinada pesquisa é ainda maior quando fruto de duas ou mais formas de percepção do fato estudado fundamentadas a partir de diferentes abordagens de investigação que produzem informações congruentes. Essa acurácia documental promove interpretações ainda mais coerentes, e esta pesquisa proporcionou construir a moldura legal

para a construção de provas de FLE em consonância com as orientações estabelecidas pela legislação vigente.

A escolha de fazer a análise dos testes elaborados pelos professores do CILT e de aplicar a professores especialistas uma *checklist* como forma de capturar suas percepções do fenômeno estudado advém do meu interesse enquanto pesquisadora de perceber o fato pesquisado a partir da própria expressão dos indivíduos, quer seja pela explicitação de sua abordagem espelhada na estrutura das provas, quer seja pela visão refletida na análise da prova por meio da *checklist* por diferentes professores inseridos na mesma realidade.

Nesse intuito decidi selecionar como documentos pertinentes para análise os documentos oficiais que tratam da avaliação e abordagem de ensino-aprendizagem de línguas nos centros de línguas do DF, focando nos excertos relativos a essa temática, além do material avaliativo, os testes escritos elaborados pelos professores do CILT, instrumentos que serviram de suporte de análise e interpretação que tornaram possível detectar se há consonância das provas com a PA, agregando a essa vertente de estudo o olhar docente sobre o fenômeno pesquisado. Distingo a seguir os documentos oficiais analisados.

3.4.1.1 Os Documentos Oficiais

Os documentos oficiais constituem uma fonte importante de onde pode retirar evidências normativas que subsidiam as características avaliativas do sistema público de ensino de línguas no DF, orientações que fundamentam a moldura legal dos ditames avaliativos. Uma fonte segura, natural, contextual que possibilitou explicitar preciosas informações sobre o questionamento geral da pesquisa.

Destaco a escolha do Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), um documento europeu, por sua importância e abrangência no ensino-aprendizagem de línguas, por ditar as bases pedagógicas para o ensino acional de línguas, orientando os programas dos cursos de línguas e testes oficiais, os conteúdos dos livros didáticos, estabelecendo níveis de aprendizagem e padronizando os níveis de proficiência dos alunos.

Os Documentos oficiais analisados estão mencionados no quadro a seguir:

Quadro 13 - Documentos Oficiais Analisados

Lei de Diretrizes e Bases da Educação	BRASIL (1996)
Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	DF (2015)
Diretrizes de Avaliação Educacional	DF (2014-2016)
Currículo em Movimento	DF (2018)

Projeto Político-Pedagógico do CILT	DF (2018)
Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas	CONSEIL DE L'EUROPE (2005)

Fonte: Autora.

3.4.1.2 Os Testes analisados

Faço a análise de oito testes elaborados pelos professores de francês do CILT aplicados no 2º semestre de 2018. Sendo dois testes por nível, um aplicado no 1º bimestre e o outro no 2º bimestre, referentes ao ciclo II, níveis, 2A, 2B, 2C e 2D. Todos no anexo. Como já descrito na seção sobre o sistema avaliativo da escola, o teste escrito é um instrumento que compõe o sistema avaliativo do CILT, vale 3 pontos de um total de 10 pontos distribuídos nas demais avaliações, como prova oral, redação, projeto, atividades escritas entre outras. Esses testes são usados para progressão de nível. Os testes, como já foi mencionado anteriormente, foram cedidos pela escola com a devida autorização da Gerência Regional de Ensino de Taguatinga, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido e o memorando nº 234 emitido pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, autorizando a realização da pesquisa, e estão no anexo. Logo abaixo apresento a *checklist* elaborada.

3.4.2 A CHECKLIST

Como instrumento de coleta de dados, construí uma *checklist*, apresentada no final desta seção, uma ferramenta que visa coletar informações sobre a visão de professores de francês sobre o formato do teste escrito a partir de características acionais neles presentes. Para elaborar a *checklist* utilizei o arcabouço teórico para edificar as características acionais que devem estar presentes numa avaliação de línguas acional.

Adoto a abordagem de *checklist* definida no dicionário de De Landsheere (1992, p. 41), concebida como um inventário, uma lista de registro, um indicador destinado a guiar e a sistematizar a observação, sendo útil para constatar a presença ou ausência de um objeto ou fenômeno, podendo ainda por meio de escalas ou níveis integrar uma avaliação quantitativa à pesquisa.¹⁵

A *checklist* configura-se como um instrumento de medida prático, de fácil aplicação, promovendo um questionamento específico e relevante. Objetivei por meio desta ferramenta responder às perguntas de pesquisa a partir do meu olhar docente e do prisma de demais

¹⁵ “*Check-list Syn. Liste de contrôle. List d’inventaire, de contrôle, de pointage destinée à guider et à systématiser l’observation. Elle sert à constater la présence ou l’absence d’un objet, d’un phénomène. Il arrive que des échelles permettant une évaluation quantitative soient intégrées dans une check-list.*” (DE LANDSHEERE, 1992, p. 41).

professores sobre a prova escrita. A dinâmica investigativa teve como foco a análise dos testes escritos elaborados pelos docentes no ciclo II do curso de francês do CILT. Logo, a estrutura da *checklist* está vinculada aos temas elencados no documento analisado, no caso, os testes escritos. A *checklist*, além de traçar um panorama comparativo da visão dos professores participantes com minha perspectiva enquanto professora pesquisadora das características presentes nas provas analisadas, agrega dados qualitativos e quantitativos à pesquisa.

Uma primeira etapa do processo de construção da *checklist* foi determinar o referencial teórico, as concepções da perspectiva acional no ensino-aprendizagem de línguas, optando por autores relevantes na área, como Puren (2016), Rosen (2009), Bento (2013) e Bourguignon (2006), elencadas de forma mais detalhada no capítulo da fundamentação teórica.

Os cinco professores de francês dos CILs especialistas e a presente pesquisadora fizeram a análise das provas concordando ou discordando das afirmativas propostas. As respostas à *checklist* serão apresentadas no capítulo quarto, de interpretação dos dados coletados.

A *checklist* está organizada em quatro subtemas de acordo com a estrutura dos testes analisados: compreensão escrita (interpretação de texto) com oito afirmativas; aspectos linguísticos (gramática/vocabulário) com cinco afirmativas; aspectos comunicativos (a língua em uso) com seis afirmativas; aspectos técnicos de elaboração com cinco afirmativas. As afirmativas são apresentadas em formato de lista, são fechadas e trazem a opção de duas respostas: concordo ou discordo. Como objetivo a *checklist* busca analisar e caracterizar os testes, respondendo às perguntas de pesquisa, pelo prisma docente.

Enfatizo a relevância de produtos como a *checklist*, uma vez que os professores quando orientados por um bom instrumento, no caso a *checklist* são capazes de visualizar as limitações e problemas presentes nas avaliações de forma concreta e prática proporcionando uma oportunidade ímpar de reflexão e tomada de decisões para a construção de avaliações mais coerentes.

Antes da aplicação da *checklist* aos professores participantes desta pesquisa, fiz sua pilotagem, aplicando-a a uma professora de francês não participante da pesquisa, visando à elucidação de possíveis incongruências ou obstáculos à sua aplicação, bem como com o intuito de torná-la mais prática e coerente com os objetivos propostos. Como bem advoga Weiss (1998, p. 52), a pilotagem é uma prática necessária para que não se perca tempo e terreno com tentativas inadequadas, é bom que se aplique antes de se definir concretamente o guia de questões a ser empregado. Essa pilotagem possibilitou fazer algumas adequações, sintetizar afirmações redundantes, tornando a *checklist* mais prática e suscita. Disponibilizo no quadro 14 o modelo final, pós pilotagem, da *checklist* elaborada e aplicada aos participantes da pesquisa.

Quadro 14 - A CHECKLIST

1. Compreensão Escrita (interpretação de textos)

Afirmativas:	CONCORDO	DISCORDO
A) Os textos são autênticos. (Recortes literários, artigos de jornais, revistas, publicidades, receitas...).		
B) Os textos estão adaptados ao nível dos alunos.		
C) Os textos trazem uma temática conectada aos interesses dos alunos. (Adolescentes)		
D) As questões ligadas aos textos privilegiam a compreensão global.		
E) As questões permitem aos alunos fazer inferências (proposições/deduções).		
F) Os temas abordados pelos textos apresentam aspectos culturais da língua.		
G) As questões de interpretação de texto contemplam itens de localização de informações.		
H) As questões de interpretação suscitam reflexão ou criatividade em sua solução.		

2. Aspectos linguísticos (Uso da gramática e do vocabulário)

Afirmativas	CONCORDO	DISCORDO
A) A gramática se faz presente de forma sutil, está a serviço do sentido.		
B) Os conteúdos lexicais e gramaticais são trabalhados de forma contextualizada, dentro de situações propostas, simulando contextos reais.		
C) As questões possibilitam detectar se o aluno é capaz de utilizar estruturas da língua e vocabulário em situações concretas da vida cotidiana.		
D) Constata-se a presença de questões que verificam aspectos linguísticos isolados de contextos.		
E) Além da mobilização de recursos linguísticos, as questões motivam os alunos à compreensão de aspectos socioculturais.		

3. Aspectos Comunicativos, a língua em uso

Afirmativas:	CONCORDO	DISCORDO
A) As questões estão fortemente conectadas a situações de uso real da língua.		
B) As questões estão contextualizadas através de textos e diálogos.		
C) Os alunos são acionados a listar, ordenar, classificar, religar, comparar, afirmar, refletir e resolver problemas.		
D) As questões propõem diálogos ou atividades que permitem ao aluno interagir. (Responder a um e-mail, redigir um anúncio...)		
E) As situações de uso da língua abrangem atividades em diferentes domínios: pessoal, coletivo, profissional e educacional.		
F) As questões trazem uma tarefa ou problemática a solucionar.		

4. Aspectos técnicos de Elaboração

Afirmativas	CONCORDO	DISCORDO
A) Os comandos das questões são claros.		
B) Os objetivos pretendidos estão mencionados nos enunciados das questões.		
C) A pontuação, o valor das questões está especificado na prova.		
D) As questões apresentam diversidade de gêneros textuais.		
E) As questões apresentam diversidade de formato. (Questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, abertas...).		

3.5 Os procedimentos de coleta de dados e a categorização

Nesta seção apresento os procedimentos utilizados para coleta de dados e categorização. O processo de categorização implica a criação de mecanismo de interpretação que, na visão de Patton (1980), pressupõe a construção de estratégias,

Esse esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento. (PATTON, 1980, p. 313).

Para o supracitado autor, além da coerência, da dedicação, do rigor intelectual e da criatividade é preciso organizar o processo de criação de categorias estabelecendo como base o suporte teórico construído na fundamentação, na literatura referente ao tema estudado que se molda, se enriquece e se transforma de forma dinâmica ao longo da pesquisa; em seguida observam-se aspectos recorrentes que aparecem em diferentes momentos e contextos, separando os dados discrepantes para posterior análise, sempre buscando responder às perguntas de pesquisa. Essa reflexão sobre aspectos divergentes e convergentes enseja a edificação de um maior arcabouço reflexivo, como postulam Lüdke e André (2015, p. 51):

Depois da obtenção de um conjunto inicial de categorias, através de um processo que Guba e Lincoln chamam de convergente, a próxima etapa envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação.

Em suma, uma proposta de agregar novos vieses que possibilita ampliar os horizontes do pesquisador para criação de agrupamento, seleção e classificação de informações que se relacionam num todo de similaridade. Apresento nas subseções que se seguem os procedimentos e as categorias elaboradas para a análise dos dados e informações coletadas.

3.5.1 *A Análise documental*

Compreendo a análise documental, segundo a visão de Lüdke e André (2015, p. 45), como sendo “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Uma busca por informações reais, factuais, estáveis e contextuais por meio de documentos.

Como base de investigação, utilizo recursos documentais e bibliográficos. Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que: “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”. Para Cellard (2012, p. 299) o documento é analisado na perspectiva contextual socioglobal na qual está inserido, compreendendo os autores como representantes desse contexto. Na visão de Oliveira (2016, p. 69),

Bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornal, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Assim, seguindo as orientações de Cellard (2008), faço um recorte dos documentos que foram coletados para situar os leitores, instruí-los e esclarecê-los preliminarmente sobre aspectos relevantes para o estudo. O autor supracitado propõe uma análise inicial para coletar pistas que permitirão um olhar crítico como primeira etapa de uma análise mais complexa, por meio da observação de seis dimensões: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto, elementos norteadores da análise.

Conhecer o contexto no qual o documento foi produzido é de extrema importância para uma interpretação coerente. O cenário global, sociopolítico, econômico e cultural descortina características dos autores e daqueles a quem o documento se dirige, particularidades, conceitos, forma e organização subjacentes a aspectos temporais, espaciais e conceituais.

Ler nas entrelinhas pressupõe ainda fazer um retrato do autor do documento, situá-lo e identificá-lo, questionar-se sobre sua representatividade, formação, motivação, crenças e papéis. Para Cellard (2008, p. 300) “elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento”.

A autenticidade e a confiabilidade constroem um elo entre o autor e a obra. É relevante verificar a procedência do texto e a relação entre o autor e o que ele escreve. Já a natureza do texto traça sua estrutura dentro de um determinado domínio, um contexto singular, como por exemplo situar o texto produzido no âmbito jurídico, pedagógico, entre outros. Um estudo pormenorizado conjectural sobre os conceitos-chave constrói um arcabouço semântico e conceitual que direciona a interpretações mais pertinentes em conjunto com a observância da

lógica textual, isto é, seu desenvolvimento argumentativo. Logo em seguida apresento as categorias para análise dos documentos oficiais.

Com base na proposta de análise de Cellard (2008) e de acordo com a análise do ISD correspondente ao contexto sociossubjetivo de produção do gênero textual, antecipo algumas informações sobre os documentos analisados, fazendo uma descrição preliminar dos mesmos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, regulamenta o sistema educacional brasileiro no âmbito público e privado, assegura o direito à educação garantido pela Constituição, e define as responsabilidades da União, dos Estados, do DF e dos Municípios. Trata de aspectos relacionados à avaliação no artigo 24 e 35.

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF, publicado no Diário Oficial nº 32 de 12 de fevereiro de 2015, assinado pelo governador do DF Rodrigo Rollemberg e pelo secretário de educação Júlio Gregório Filho, foi elaborado por representantes das inúmeras subsecretarias pertencentes à Secretaria de Educação do DF, de acordo com a legislação vigente, com o propósito de estabelecer unidade e identidade ao sistema público de ensino do DF.

As Diretrizes de Avaliação da SEEDF: avaliação para as aprendizagens, avaliação institucional e em larga escala é um guia elaborado por um grupo de trabalho instituído pela ordem de serviço nº 06 de 27 de novembro de 2013 pelo Diário Oficial nº 249, página 37. Este manual estabelece os princípios, conceitos e práticas avaliativas aplicáveis em todas as unidades escolares do DF, enfatiza a avaliação formativa e a articulação entre esta, o currículo e o planejamento.

A construção do Currículo em Movimento iniciou-se em 2011 com uma reflexão maior sobre o currículo, quando grupos de professores, juntamente com coordenadores, gestores, estudantes e a comunidade escolar como um todo se mobilizaram para elaborar uma proposta de currículo dinâmico cujo objetivo principal estava no fortalecimento da escola pública de qualidade. Foi regulamentado pelo governador Agnelo Queiroz na gestão do secretário de educação Marcelo Aguiar e implantado em 2014. Numa concepção de educação integral, para a diversidade, a cidadania, os direitos humanos e a sustentabilidade, o currículo em movimento se edifica na unicidade entre teoria e prática, na interdisciplinaridade, na contextualização, na flexibilidade e adota uma concepção formativa da avaliação para as aprendizagens.

O Projeto Político-Pedagógico da escola (DF, 2018) é um documento oficial elaborado pela escola e respectiva comunidade escolar, um guia norteador das ações e projetos

desenvolvidos pela escola, atribuindo-lhe identidade própria. É geralmente confeccionado no início do ano letivo com o propósito de retratar a proposta de planejamento das atividades, projetos, estratégias e objetivos a serem alcançados até o final do ano, servindo de base para o ano seguinte.

O PPP do CILT (DF, 2018) foi elaborado com a participação de toda a comunidade escolar, seguindo as orientações da Subsecretaria de Educação Básica e da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga, e apresenta a historicidade da escola, o diagnóstico de sua realidade, sua função social, seus princípios orientadores, seus objetivos, suas concepções teóricas, a organização do trabalho pedagógico da escola, suas concepções, práticas e estratégias de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, bem como sua organização curricular, seu plano de ação para implementação do PPP, seu acompanhamento e avaliação, suas dimensões de gestão: pedagógica, resultados educacionais, administrativa e os projetos da escola para o ano de 2018.

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) é o resultado de um trabalho iniciado pelo governo suíço em 1991, sendo elaborado pelo Conselho da Europa e publicado em 2001. Este guia para o ensino-aprendizagem de línguas apresenta como objetivo primeiro: “proporcionar uma base comum para elaboração de programas de ensino de línguas, bases curriculares, exames e livros didáticos por toda a Europa”, assim descrito no seu primeiro capítulo (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 1).

O Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) ressalta o plurilinguismo como pressuposto de integração entre as diferentes nações europeias, denotando o uso comunicativo da língua em diferentes domínios, uma formação de atores sociais para atuação em interação intercultural na sociedade. O Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) está dividido em nove capítulos que delineiam suas características, objetivos e motivações, a abordagem acional como metodologia de ensino de línguas, define termos como tarefas, atividades, textos, contexto, competências, estratégias, constrói os níveis comuns de referência (A1, A2, B1, B2, C1, C2), dividindo os aprendentes nos níveis básicos, independentes e proficientes. Foca a tarefa como estratégia acional, descreve a elaboração de planos de ensino e de escalas, traça um panorama das habilidades necessárias para a realização de competências, descreve a competência plurilíngue e pluricultural e no último capítulo discorre sobre tipos de avaliação. A partir dessas primeiras informações sobre os documentos oficiais, descrevo suas categorias de análise na subseção abaixo.

3.5.1.1 As Categorias de Análise dos Documentos Oficiais

As categorias de análise dos documentos oficiais são constituídas pelos elementos-chave para compreensão do tema pesquisado, a abordagem preconizada no ensino de línguas e suas características, o tipo de avaliação e suas características e os formatos avaliativos de provas e suas características elencadas por esses documentos, conforme quadro abaixo.

Quadro 15 - Categorias dos Documentos Oficiais Analisados

Categorias	Abordagem/características	Avaliação/características	Formato de Prova Escrita/Características.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)			
Regimento Escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF, 2015)			
Diretrizes de Avaliação Educacional (DF 2014-2016)			
Currículo em Movimento (DF, 2018)			
Projeto Político-Pedagógico da Escola (DF, CILT, 2017)			
Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005)			

Fonte: Autora.

3.5.2 O Procedimento de Análise Linguístico-Discursiva

Fiz a análise dos testes a partir do procedimento de análise linguístico-discursiva do Interacionismo sociodiscursivo, tendo por base as propostas de Bronckart (1999/2009) e Bronckart e Machado (2004). O contexto físico e sociossubjetivo está planejado em três níveis: organizacional, enunciativo e semântico, conforme quadro delineado por Quevedo-Camargo (2011, p. 5). O nível organizacional apresenta os seguintes elementos: organização temática, plano textual global e temas, tipos de discurso, tipos de sequência e mecanismos de textualização: conexão e coesão (verbal e nominal). O nível enunciativo compreende marcas

de pessoas, modalizações e vozes; o nível semântico apresenta os elementos do agir. Conforme figura abaixo:

Figura 5 - Arquitetura Textual

Arquitetura Textual	Nível Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Organização temática: plano textual global e temas • Tipos de discurso • Tipos de sequência • Mecanismos de textualização: conexão e coesão (verbal e nominal)
	Nível Enunciativo	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de pessoas • Modalizações • Vozes
	Nível Semântico	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos do agir • Tipos de agir
Panorama geral dos procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD.		

Fonte: Quevedo-Camargo (2011, p. 5).

Considerando a análise contextual em que se realiza a produção do teste escrito, opto por retratar a situação social ou o contexto como estratégia que possibilita espelhar toda a construção composicional do teste escrito por meio do detalhamento dos elementos presentes no contexto amplo que envolve toda a estrutura avaliativa.

Baseada no modelo ilustrado pela figura acima, apresento o contexto físico e socio subjetivo dos testes distinguindo os seguintes elementos: onde são utilizados, a situação de produção, o emissor, o receptor, o local de aplicação, o tempo, os papéis sociais, a instituição social, o objetivo de produção, os aspectos materiais, a extensão, as partes constitutivas e os elementos visuais.

O texto aqui analisado, o teste escrito, é tomado na acepção de Bronckart (2006, p.213) como uma ação ou o agir de linguagem que promove a interpretação do agir docente no contexto avaliativo de sala de aula, situado no tempo e no espaço onde aspectos didático-pedagógicos amalgamados a elementos linguísticos, históricos e socioculturais delineiam, refletem e refratam as abordagens que se condicionam no discurso materializado no teste. Nessa perspectiva analítica o mundo material ou físico e as representações referentes à dimensão socio subjetiva da ação para Bronckart (2006) são definidos por Guimarães, Machado e Coutinho (2007, p. 170-171), como:

O lugar de produção: local em que o texto é produzido; o momento de produção: tempo em que o texto é dito ou escrito; o emissor (o locutor): pessoa que produz o texto, que pode ser oral ou escrito; o receptor (ou destinatário, ou interlocutor): pessoa que recebe o texto. [...] o lugar social: instituição social em que o texto é produzido (escola, família, interação informal, etc.); a posição social do emissor: papel social desempenhado pelo produtor de texto (pai, professor, aluno, diretor etc.); a posição social do receptor do texto: (professor, colega, etc.); o objetivo: efeito que o locutor pretende produzir sobre o destinatário. (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007, p. 170-171).

No nível organizacional, destaco os conteúdos, a estrutura organizacional, a temática, subdividindo-a em temas, gêneros textuais, fontes e os tipos de questões e procuro traçar uma conexão entre os conteúdos, a temática textual e os gêneros textuais como elementos delineadores da forma como se escolhe elaborar uma avaliação. No nível enunciativo, devido à natureza do documento, no caso específico um teste escrito, foco na voz do professor e no nível semântico destaco as escolhas semânticas presentes nos tipos de agir, especificamente nos verbos evidenciados na estrutura textual da prova e nos aspectos do agir social.

3.5.2.1 *Categorias de Análise dos testes escritos a partir do ISD*

O quadro 16 ilustra os elementos a serem destacados na análise das provas feitas pelo procedimento linguístico-discursivo em cada nível organizacional adaptado ao contexto desta pesquisa.

Quadro 16 - Categorias de Análise dos testes escritos a partir do ISD

Contexto Físico e Sociosubjetivo	Nível Organizacional	Nível Enunciativo	Nível Semântico
1.Onde os testes são utilizados	1.Conteúdos: aprender/tarefa, Gramática/léxico, cultura;	1.Marcas de pessoas (a voz do professor avaliador);	1. Verbos;
2.Situação de produção	2.Estrutura Organizacional: -Cabeçalho; -Organização temática: temas, gêneros textuais e fontes; -Tipos de questões: compreensão de texto, gramática e vocabulário.		2.Características do agir social.
2.1 Emissor			
2.2 Receptor			
2.3 Local			
2.4 Tempo			
2.5 Papéis Sociais			

2.6 Instituição Social			
2.7 Objetivo da Produção			
2.8 Aspectos Materiais:			
2.8.1 Extensão			
2.8.2 Partes Constitutivas			
2.8.3 Elementos Visuais			

Fonte: Autora, a partir do procedimento de análise linguístico-discursiva do ISD.

3.5.3 A Checklist

Como instrumento de coleta de dados, apliquei aos professores participantes desta pesquisa a *checklist*, já descrita anteriormente na seção de instrumentos de coleta de dados, subseção checklist.

Todos os professores participantes da pesquisa foram convidados por mim por telefone, na ocasião em que foi marcado um encontro. No encontro fiz uma explanação sobre o tema e os objetivos da pesquisa, sua importância para o trabalho docente. Com a aceitação do convite de participação na pesquisa pelo professor, procedi à leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e à assinatura do mesmo.

Como instrução para a coleta de dados fornecida aos participantes da pesquisa pela presente pesquisadora, cada professor foi orientado a fazer uma leitura preliminar da *checklist*, e me coloquei à disposição para qualquer esclarecimento. Os professores foram orientados ainda a fazer uma análise individual de cada teste, concordando ou discordando das afirmativas constantes na *checklist*. A aplicação da *checklist* foi feita por mim pessoalmente junto aos professores participantes, no local por eles escolhido; no caso todos preferiram seus respectivos locais de trabalho, numa sala reservada nos CILs onde os professores estão lotados. Enfatizo que a aplicação da *checklist* foi feita individualmente a cada professor. Os professores levaram em média 40 minutos para a análise das provas, permaneceram em silêncio e fizeram poucos comentários, dois professores explicitaram de forma espontânea o que eles compreendiam ser um texto autêntico, como sendo qualquer texto que não foi elaborado especificamente para fins pedagógicos, adaptados ou não à situação avaliativa.

3.5.3.1 *Categorização da Checklist*

O primeiro passo para a análise dos resultados da *Checklist* foi agrupar os dados coletados por categoria de participantes: professora pesquisadora (PP), no caso a presente pesquisadora; professor especialista em avaliação A: (PEA); professor especialista B: (PEB); professor especialista C: (PEC); professor especialista D: (PED); professor especialista E: (PEE), num total de cinco professores especialistas. Para cada teste, de acordo com os aspectos abordados pela *checklist*, são computadas as escolhas dos itens como sendo concordo (C) ou discordo (D), e as respostas dadas por mim enquanto professora pesquisadora foram destacadas na cor vermelha por ser a referência sobre as quais incidiram as respostas dos demais professores participantes de forma convergentes ou divergentes, conforme quadro 17:

Quadro 17 - Modelo de Análise da Checklist

Modelo de Análise da *Checklist*

Teste – 1º BIMESTRE

Teste – 2º BIMESTRE

Compreensão Escrita (Interpretação de Texto)													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A							A						
B							B						
C							C						
D							D						
E							E						
F							F						
G							G						
H							H						

Aspectos Linguísticos (Uso da Gramática e do Vocabulário)													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A							A						
B							B						
C							C						
D							D						
E							E						

Aspectos Comunicativos (A Língua em Uso)													
Afirmativa	PP	PEA	PEB	PED	PED	PEE	Afirmativa	PP	PEA	PEB	PED	PED	PEE
s							s						
A							A						
B							B						
C							C						
D							D						
E							E						
F							F						

Aspectos Técnicos de Elaboração													
Afirmativa	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmati	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
s							vas						
A							A						
B							B						
C							C						
D							D						
E							E						

Fonte: Autora.

A síntese dos dados coletados será apresentada a partir de dois elementos propostos por Reis (2008): consistência, implicando idênticas respostas para a mesma afirmação em relação à resposta da professora pesquisadora e divergência da análise preliminar feita pela professora pesquisadora, conforme quadro abaixo:

Tabela 1 - Síntese de Resultados

TOTAL DE RESPOSTAS	INCIDÊNCIA (NÚMERO DE AFIRMATIVAS)	%
CONSISTÊNCIA		
DIVERGÊNCIA		

Fonte: Autora.

Os fenômenos de consistência e divergência serão vistos de forma positiva por possibilitarem uma continuidade às demais fases de análise. Os índices de confirmação respaldam a visão da professora pesquisadora e delineiam a análise descritiva dos testes de francês, destacando suas características acionais e não acionais. Na seção abaixo procedo à síntese dos procedimentos de coleta de dados e categorização.

3.5.4 Síntese dos Procedimentos De Coleta De Dados, Informações e Categorização

Nesta seção discorri sobre os procedimentos de coleta de dados e informações: a análise documental utilizada para os documentos oficiais por meio da análise dos excertos relativos à temática pertinente; o uso do procedimento de análise linguístico-discursiva para os testes escritos, bem como a organização dos dados e informações coletadas por meio da *checklist* e suas respectivas categorizações.

3.6 Triangulação dos dados coletados

A escolha da triangulação como método de investigação e interpretação vem da proposição de se olhar para o fenômeno observado a partir de várias fontes de dados, percebendo múltiplos ângulos que permitam elaborar de forma precisa a interpretação dos dados coletados, que iluminam, corroboram, limitam os vieses pessoais, validam evidências e descobertas. Uma estratégia ampla e profunda, a triangulação é compreendida por Denzin e Lincoln (2006) como sendo:

A exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas age no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o

linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Na construção de um todo coeso alicerçado por uma base interpretativa de dados e informações complexas advindas de fontes e olhares diversificados, triângulei os resultados das análises feitas a partir dos dados e das informações fornecidas pelos documentos oficiais, pela análise dos testes a partir do procedimento linguístico-discursivo e da aplicação da *checklist*. Essa triangulação foi apresentada no quarto capítulo, referente à interpretação dos dados coletados no item 4.4.

3.7 Síntese da Metodologia da Pesquisa

Neste capítulo evidenciei o estudo de caso como método de pesquisa, rerepresentei meus objetivos e perguntas de pesquisa, caracterizei o CILT como meu contexto de pesquisa e tracei o perfil dos professores participantes da pesquisa. Como instrumentos de coleta de dados, evidenciei os documentos analisados, no caso os testes escritos e os documentos oficiais, apresentando uma análise preliminar dos mesmos, trazendo ainda a *checklist* elaborada. Descrevi os procedimentos de coleta de dados e suas respectivas categorias de análise. Apresentei a análise documental, os procedimentos de análise linguístico-discursiva e a *checklist*, bem como o procedimento de triangulação de todos os resultados obtidos.

No capítulo que se segue faço a interpretação dos dados e informações coletadas.

4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS

Neste capítulo será apresentada a análise e a síntese dos dados e informações coletadas com o propósito de alcançar os objetivos pretendidos e responder aos questionamentos da pesquisa. Assim, esta análise tem como percurso a retomada dos conceitos básicos que dão suporte à pesquisa, a análise dos documentos oficiais, a análise das provas a partir do ISD e da *checklist*.

Para Lüdke e André (2015):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa [...] A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 52, grifo da autora).

Começo com a apresentação dos resultados das análises dos documentos oficiais, depois apresento os resultados das análises das provas e em seguida exponho os dados da *checklist* e finalmente triangulo os dados dos três instrumentos utilizados.

4.1 Resultado das Análises dos Documentos Oficiais

Todos os resultados a partir dos documentos analisados foram agrupados em temas relevantes e pertinentes à pesquisa com a finalidade de traçar um panorama oficial que caracterize o instrumento prova escrita de FLE no CILT preconizado pela legislação vigente e demais orientações oficiais. Assim, serão focados os pressupostos que se relacionam à abordagem no ensino de línguas, à avaliação e aos testes.

4.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece no artigo 24, inciso V, alínea a (BRASIL, 2018, p. 18), em relação às regras comuns de organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio, os critérios comuns de verificação do rendimento escolar, estabelecendo uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Sant’Anna (2001, p. 78) discrimina as dimensões quantitativa e qualitativa como diferentes processos de mensuração do mesmo fenômeno avaliado. Segundo a autora, a dimensão quantitativa explicita por meio da nota, conceito ou formas idênticas, o maior ou menor grau com que certas particularidades, aspectos qualitativos, ocorrem no fenômeno medido. Assim, segundo a autora, “todos os objetivos, tanto de ordem cognitiva, psicomotora e socio-emocional, podem ser discriminados em seus atributos, indicando-se assim a dimensão qualitativa e representados em níveis, em sua dimensão quantitativa. A avaliação qualitativa dá significado e esclarece a quantitativa; enquanto esta, expressa numa unidade a consistência e intensidade do fenômeno.”

Asseverando a proposta acima, o artigo 35, § 8º, inciso IV determina que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on line*, [...]”.

4.1.1.1 Síntese das Categorias Analisadas na LDB (BRASIL, 1996)

Isso posto, sintetizo no quadro abaixo as categorias analisadas, destaco que não há referência na LDB em relação à abordagem no ensino-aprendizagem de línguas, mas em relação à avaliação ela estabelece claramente seu caráter formativo, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 18- Síntese das Categorias Analisadas na LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	
Abordagem no ensino de Línguas	Não menciona.
Avaliação	Formativa, contínua, cumulativa, processual e, sobretudo, qualitativa;
Testes	Cita a utilização de testes ou provas escritas, dentre outras modalidades.

Fonte: Autora.

4.1.2 O Regimento Escolar da Rede Pública do DF (Portaria nº 15/2015)

Como objetivo geral, os CILs, segundo o Regimento (DF, 2015) devem promover condições de ensino-aprendizagem de línguas de forma colaborativa e a proficiência em espaço/tempos de aprendizagens diversos, especificamente devem ainda proporcionar uma aprendizagem interativa e por meio do desenvolvimento de projetos, com interfaces culturais

para formar sujeitos participativos, articulando a seleção, a sistematização e a socialização de conhecimentos.

O artigo 176 do Regimento (DF, 2015, p.38) define como sendo a avaliação formativa o “princípio norteador das práticas avaliativas em toda a Rede Pública de Ensino do DF.” O artigo 174 (DF, 2015, p.38) ressalta como funções avaliativas diagnosticar, intervir, acompanhar e orientar a aprendizagem, considerando o ato de avaliar o cerne do trabalho pedagógico. A avaliação deverá observar: os princípios da avaliação formativa assim discriminados no artigo 183, § 1º (DF, 2015, p. 40):

§ 1º [...]diagnóstico contínuo das condições de aprendizagem dos estudantes, a fim de identificar os aspectos exitosos e aqueles que merecem ser melhorados, bem como promover a intervenção imediata em favor do seu desenvolvimento; § 2º [...]busca evidências de aprendizagens por meio de instrumentos e de procedimentos variados, não sendo aceito um único meio para avaliar, para aprovar ou para reprovar; §3º Os instrumentos e procedimentos da avaliação formativa incluem avaliação por pares ou colegas: provas; portfólio ou webfólio; registros reflexivos; seminários; pesquisas; trabalhos em pequenos grupos; autoavaliação e outros.

O Regimento (DF, 2015) enfatiza ainda que os resultados bimestrais e semestrais das avaliações dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser expressos por meio de notas numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Se forem utilizados como instrumentos avaliativos provas ou testes estes não poderão ultrapassar o valor de 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada componente curricular.

Destaca ainda no artigo 175 que os parâmetros orientadores dos processos avaliativos praticados na e pela unidade escolar deverão estar embasados pelas orientações presentes no Currículo da Educação Básica, nas Diretrizes de Avaliação (DF, 2014-2016) e na organização curricular do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar em consonância com o Regimento Escolar.

4.1.2.1 Síntese das Categorias Analisadas no Regimento Escolar (DF, 2015)

Elenco no quadro abaixo a síntese das categorias analisadas no Regimento Escolar, cuja abordagem preconizada foca um ensino-aprendizagem de línguas para a formação de atores que interagem na língua-alvo, tendo uma avaliação formativa e um leque variado de procedimentos avaliativos, conforme descrevo no quadro abaixo:

Quadro 19 - Síntese das Categorias Analisadas no Regimento Escolar

Regimento Escolar da Rede Pública do DF (Portaria nº 15/2015)	
Abordagem no ensino de Línguas	Desenvolver, de forma colaborativa, a proficiência em espaços/tempos de aprendizagens diversos em ambientes de interação entre os aprendentes em diferentes culturas de acordo com a língua estudada; promoção de seleção, sistematizações e socialização de conhecimentos para uma formação de atores críticos e participativos.
Avaliação	Formativa, diagnóstica, contínua e interventiva. Os resultados da avaliação devem ser expressos por notas numa escala de 0,0 (zero) a 10 (dez). Avaliação somativa.
Testes	Seu valor não pode ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota total do bimestre. Variados: incluem avaliação por pares ou colegas: provas; portfólio ou webfólio; registros reflexivos; seminários; pesquisas; trabalhos em pequenos grupos; autoavaliação e outros.

Fonte: Autora.

4.1.3 As Diretrizes de Avaliação Educacional, Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (DF, 2014 - 2016)

A avaliação preconizada no Sistema Público de Ensino na SEEDF é a avaliação formativa para a aprendizagem na qual a análise qualitativa se sobreponha à quantitativa, devendo ser contínua, ter função diagnóstica, fornecer *feedback* que promova intervenções pedagógicas e possibilitar o uso da autoavaliação, recomendando que os aprendentes e os profissionais da escola conheçam os critérios da avaliação e os objetivos do trabalho pedagógico e que não se atribua nota na autoavaliação. Como instrumentos avaliativos referentes ao público-alvo desta pesquisa, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as diretrizes de avaliação (DF- 2014-2016) enfatizam:

[...] as atividades pedagógicas e avaliativas que melhor se amoldam a um processo formativo são: observação, entrevistas, resolução de problemas, criação de documentários, filmagens, trabalhos em grupos, dramatizações, leituras e discussões coletivas, desafios à criatividade, avaliação por pares, portfólios, criação e gestão de blogs, sites, testes ou provas, entre outras. (DF, 2014 -2016, p. 16).

Nessa perspectiva, ressalta a avaliação como promotora de aprendizagem significativa e a mediação como forma de contribuir para uma construção ativa do conhecimento, destacando a utilização de projetos pedagógicos interdisciplinares em prol de ações coletivas. As Diretrizes de Avaliação enfatizam ainda a necessidade desses instrumentos expressarem de forma clara os objetivos e os critérios avaliativos. Para o Ensino Médio, as Diretrizes (DF, 2014- 2016, p. 17) destacam ainda como procedimentos avaliativos: “os trabalhos individuais, em grupos, debates, júris simulados, produção de textos nos diferentes gêneros, listas de exercícios, testes ou provas, produções orais, relatórios de pesquisa e visitas, entrevistas gravadas ou não,

montagem de curtas, documentários, painéis”, dentre outras possibilidades onde estejam explicitados os objetivos e critérios a serem alcançados.

Especificamente em relação aos Centros Interescolares de Línguas, as Diretrizes (DF, 2014 -2016, p. 30) ditam que os objetivos de aprendizagem e os critérios avaliativos devem pautar-se pelo Currículo em Movimento da Educação Básica. Além de uma abordagem metalinguística, o ensino-aprendizagem de línguas nos CILs deve estimular e encorajar a imersão em contextos culturais da língua estudada, fortalecendo a função social da língua por meio de atividades como: “palestras, seminários, visitas acompanhadas a museus, teatros, cinemas, embaixadas, [...]”. Sugere ainda a construção de um portfólio pelo aprendente que contenha todas as suas produções e atividades como instrumento avaliativo.

Em relação aos testes, as Diretrizes (DF, 2014 - 2016) postulam que ao serem elaborados devem considerar os objetivos de aprendizagem, o nível dos aprendentes, os critérios de avaliação que deverão estar claros para os aprendentes. Cita ainda que:

Devem incluir itens/questões contextuais e instigantes. Requerem análise, justificativa, descrição, resumo, conclusão, inferência, raciocínio lógico. Os enunciados devem ser elaborados com precisão de sentido no contexto e, quando for o caso, incluem imagem/figura, gráfico, tabela, texto etc. (DF, 2014 -2016, p. 31).

As Diretrizes (DF, 2014-2016) ressaltam que todos os procedimentos/instrumentos avaliativos devem ser elaborados juntamente com a coordenação pedagógica e que esses instrumentos tornam-se públicos quando entregues aos aprendentes. Destacam ainda que os critérios avaliativos devem estar presentes no Plano de Ensino dos professores, conectados ao Projeto Político-Pedagógico da escola (DF, 2018) e em consonância com o Regimento Escolar das escolas da rede pública do DF.

Em um tópico específico, as Diretrizes (DF, 2014 - 2016, p. 49) enfatizam o uso de testes como um instrumento complementar, uma possibilidade que se soma a outras formas avaliativas. Aconselha a eliminação da semana de provas por configurar um momento fragmentado, dissociado do processo de aprendizagem.

A elaboração de um teste deve explicitar elementos como objetivos, critérios de correção, um *feedback* para os aprendentes, que possibilite intervenções. As Diretrizes (2014 - 2016, p. 51) ressaltam ainda o necessário uso de notas: “as notas, associadas a outros elementos, evidenciam o desempenho dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e são representadas pelos valores de 0 (zero) a 10 (dez). [...]” A aprovação dos estudantes

ou a promoção para o nível seguinte decorre da obtenção de nota igual ou superior a 5,0 no final do semestre. O regime de progressão nos CILs é semestral.

O teste é apresentado nas Diretrizes para a avaliação em posição de destaque como sendo uma ferramenta muito usada no contexto avaliativo escolar, posicionando-a como um entre outros meios de avaliar de forma articulada por não ser suficiente para evidenciar a aprendizagem dos alunos em sua abrangência. O teste, nessa perspectiva, segundo as Diretrizes (2014 - 2016), deve fomentar a proposta de avaliação formativa,

A construção da prova deve levar em conta os objetivos de aprendizagem e sua correção deve ser feita por meio de critérios conhecidos pelos estudantes, para que se constitua em espaço-tempo de aprendizagens. [...] A prova cumpre seu caráter formativo quando todo seu processo (elaboração, aplicação, correção, feedback e uso dos resultados) se organiza coletivamente nos momentos de coordenação pedagógica. (DF, 2014-2016, p.50).

4.1.3.1 Síntese das Categorias analisadas nas Diretrizes

Em suma as Diretrizes priorizam o uso social da língua e uma avaliação formativa com instrumentos variados com objetivos e critérios que promovam um *feedback* aos aprendentes, conforme delineio no quadro abaixo:

Quadro 20 - Síntese das Categorias Analisadas nas Diretrizes

Diretrizes de Avaliação Educacional, Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014 – 2016)	
Abordagem no ensino de Línguas	Cultural, além de aspectos metalinguísticos, uso da língua em sua função social; uso de projetos pedagógicos em prol de ações coletivas.
Avaliação	Formativa, para a aprendizagem significativa; diagnóstica, contínua, sobretudo qualitativa, somativa, mediada, fornecimento de <i>feedback</i> e uso da autoavaliação.
Testes	Objetivos e critérios claros e definidos; enunciados precisos e contextualizados; deve-se levar em conta o nível dos alunos e os objetivos da aprendizagem; devem incluir itens/questões contextuais e instigantes. Requerem análise, justificativa, descrição, resumo, conclusão, inferência, raciocínio lógico; Os trabalhos individuais, em grupos, debates, júris simulados, produção de textos nos diferentes gêneros, listas de exercícios, testes ou provas, produções orais, relatórios de pesquisa e visitas, entrevistas gravadas ou não, montagem de curtas, documentários, painéis”, dentre outras possibilidades onde estejam explicitados os objetivos e critérios a serem alcançados.

Fonte: Autora.

4.1.4 O Currículo em Movimento (DF, 2017)

A função formativa da avaliação ou avaliação para a aprendizagem é reafirmada como meio de inclusão dentro do projeto de educação democrática e emancipatória da SEEDF. Esta avaliação compreende também a função diagnóstica e processual, e objetiva auxiliar à aprendizagem. Para o Currículo nos seus pressupostos teóricos (DF, 2018, p. 71), “a SEEDF adota o termo Avaliação para a aprendizagem (VILLAS BOAS, 2012) porque nos situa no campo da educação com a intenção de avaliar para garantir e não apenas para coletar dados sem comprometimento com o processo.”

A avaliação pressupõe a progressão continuada da aprendizagem dos estudantes, utilizando-se de um processo de acompanhamento constante, por meio de estratégias pedagógicas como o desenvolvimento de projetos interventivos, autoavaliação, *feedback*, avaliação por pares, entre outros.

Em relação ao processo de construção do conhecimento, o Currículo (DF, 2018, p. 33) corrobora princípios da PA e da tarefa como instrumento para o agir social, ao destacar que:

O desenvolvimento dos estudantes é favorecido quando vivenciam situações que os colocam como protagonistas do processo ensino aprendizagem, tendo o professor como mediador do conhecimento historicamente acumulado, por meio de ações intencionais didaticamente organizadas para a formação de um sujeito histórico e social” [...] A identificação da prática social, como vivência do conteúdo pelo educando, é o ponto de partida do processo de ensino aprendizagem e influi na definição de todo o percurso metodológico a ser construído pelos professores. (DF, 2018, p. 33).

Como objetivos do ensino de língua estrangeira moderna nos anos finais do Ensino Fundamental, o Currículo (DF, 2018, p. 28) enseja qualificar o aprendente academicamente e profissionalmente, objetiva seu aprimoramento pessoal, sua autonomia intelectual e sua formação ética e crítica para o exercício da cidadania, bem como para sua atuação no mercado de trabalho. Nesse viés, a metodologia no ensino-aprendizagem de línguas preconizada pelo currículo em movimento visa:

À substituição do eixo gramatical (metalinguística, das classes e funções gramaticais) como condutor da prática de ensino e de aprendizagem pelo uso da língua como comunicação genuína, caracterizado por práticas sociais significativas e reais (ALMEIDA FILHO, 1993). Assim, o aspecto gramatical passa a ter espaço equilibrado em relação ao eixo comunicativo. O conteúdo gramatical passa a ser trazido à baila de acordo com a necessidade de desenvolvimento comunicacional do estudante. (DF, 2018, p. 28-29).

A língua estrangeira, nesta concepção do Currículo (DF, 2018, p. 29), projeta o agir social: “no estudo da língua, portanto, a construção do aluno como sujeito do discurso relaciona-se ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira em várias habilidades comunicativas.” Embora o Currículo não cite expressamente o termo perspectiva social, propõe uma abordagem de ensino- aprendizagem de línguas cujos objetivos estão adequados aos princípios dessa perspectiva. Como tipo de atividades a serem trabalhadas, o Currículo elenca a tarefa, os projetos, os jogos, a leitura, o teatro, o uso de tecnologias, a música, entre outros.

No Currículo em Movimento da Educação Básica para o Ensino Médio (DF, 2018) a avaliação formativa é asseverada como processo intrínseco ao trabalho pedagógico como um todo:

A proposta curricular do Ensino Médio aponta para procedimentos metodológicos interdisciplinares e contextualizados, assim o processo avaliativo deve convergir para uma avaliação formativa que propicie a aprendizagem dos estudantes, favorecendo a formação para a cidadania e para a autonomia. Os processos avaliativos devem ser sensíveis às diferenças que permeiam a sala de aula e o contexto socioeducacional, devendo a prática avaliativa facilitar o diálogo e a mediação entre as várias histórias de vida que a instituição educacional acolhe. (DF, 2018, p. 25).

Assim o Currículo assevera que os procedimentos metodológicos na aprendizagem de línguas devem construir-se num panorama interdisciplinar, dialógico e mediado, no qual a língua estrangeira é concebida como uma forma de expressão multicultural, uma aprendizagem cooperativa que projeta a linguagem num amplo contexto social onde actantes agem em interação social e trabalham os aspectos formais da língua de forma contextualizada.

4.1.4.1 *Síntese das Categorias Analisadas no Currículo em Movimento*

O Currículo em Movimento traça um claro panorama da abordagem acional como sendo a metodologia a ser adotada no ensino-aprendizagem de línguas aliada à avaliação formativa e instrumentos avaliativos diversificados, destacando entre eles a tarefa, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 21 - Síntese das Categorias Analisadas no Currículo em Movimento

CURRÍCULO EM MOVIMENTO (DF, 2018)	
Abordagem no ensino de Línguas	Embasada pelos princípio da PA, formação de um sujeito histórico-social por meio da prática social; interdisciplinar, contextualizada, mediada, interativa e cooperativa; para a cidadania e autonomia; Busca

	o desenvolvimento da capacidade do aprendente de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira em várias habilidades comunicativas; interdisciplinar, dialógica, mediada e multicultural.
Avaliação	Formativa, para a aprendizagem, diagnóstica, contínua, processual e somativa.
Testes	Uso de atividades como tarefas, jogos, teatro, leitura... desenvolvimento de projetos interventivos, autoavaliação, feedback, avaliação por pares entre outros.

Fonte: Autora.

4.1.5 O Projeto Político-Pedagógico do CILT (DF, 2018)

O Projeto Político-Pedagógico do CILT (2018) segue as orientações traçadas pelo Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF (2015) e as Diretrizes de Avaliação Educacional (DF, 2014-2016), corroborando a avaliação formativa como cerne do processo avaliativo da escola, onde coexistem a avaliação formativa e somativa de forma a contribuir para uma avaliação contínua, processual por meio de diversificados instrumentos avaliativos. Compreende o ato de avaliar como sendo

Uma ação interativa, cotidiana e diagnóstica que busca estratégias diversificadas para promover a qualidade do processo de ensino aprendizagem, ressalta os aspectos sociolinguísticos e culturais, dentro de uma visão de letramento, que prioriza a interação comunicacional, [...] (DF, 2018, p. 29).

O Projeto Político-Pedagógico do CILT (DF, 2018) é suporte para a compreensão da prática avaliativa adotada, uma vez que traz consigo todos os preceitos estabelecidos pelas demais normas legais, dando-lhes identidade dentro de um contexto específico, de forma consciente e cooperativa, inserindo uma determinada filosofia ou abordagem de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e traçando um projeto de avaliação num consenso pedagógico, visão asseverada por Luckesi (2011):

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador: o ponto de partida é saber aonde desejamos chegar em termos da formação do educando. Afinal que resultados desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados. O Projeto Político Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que é ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. (LUCKESI, 2011, p. 27).

Dentre os princípios metodológicos orientadores das práticas no ensino-aprendizagem de línguas no CILT, destaco:

[...] ensino baseado na abordagem comunicativa, para o ensino de línguas estrangeiras e no desenvolvimento das competências e habilidades do educando que considerem a aprendizagem intercultural; a apropriação do conhecimento pelo aluno será trabalhada por meio do desenvolvimento das seguintes habilidades para a comunicação efetiva em língua estrangeira: a compreensão e a produção oral e escrita; a metodologia por meio de projetos apoiará o desenvolvimento da dinâmica curricular; os componentes curriculares são trabalhados visando respeitar as diferentes faixas etárias dos alunos e considerando seu conhecimento; promoção da integração com a comunidade escolar por meio de projetos participativos e de voluntariado; a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a contextualização e a aprendizagem significativa no desenvolvimento dos componentes curriculares; (PPP, 2018, p. 20).

De acordo com o PPP (DF, 2018, p. 30), a escola adota a avaliação formativa e somativa, que se promove por meio de uma avaliação contínua, segundo a qual são consideradas todas as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo aluno, bem como instrumentos avaliativos escritos e orais como provas escritas e orais, verificações orais, redações, atividades escritas e orais, apresentações orais e projetos orais e de literatura.

Para além da abordagem comunicativa, o PPP (DF, 2018, p. 23) adota como pressupostos teóricos no ensino de línguas conectados a PA ao postular que a língua na escola é ensinada como instrumento para a comunicação em seus aspectos sociais e culturais, configurando ações que promovam “práticas sociais significativas e reais”, privilegia o uso da língua em contextos sociais. Orienta as práticas pedagógicas no âmbito da PA e dos conceitos delineados pelo ISD ao compreender a língua como discurso, enquanto prática social em contexto sociohistórico interativo e o uso do texto e dos gêneros textuais como elemento significativo de relevância na aprendizagem pertinente, real e autêntica da língua.

No estudo da língua, portanto, a construção do aluno como sujeito do discurso relaciona-se ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira em várias habilidades comunicativas (PCN, 1998). Os conteúdos, estratégias e avaliações são organizados com foco no que o aluno será capaz de realizar ao término de cada nível/ciclo de estudo. (DF, 2018, p. 23).

4.1.5.1 Síntese das Categorias Analisadas no PPP/CILT (DF, 2018)

A partir da análise do PPP do CILT destaco que a PA se evidencia como uma abordagem que amplia a os princípios comunicativos enfatizando os aspectos do agir social, uma avaliação formativa com avaliações que projetem os aprendentes ao agir social, conforme quadro abaixo:

Quadro 22 - Síntese das Categorias Analisadas no PPP/CILT (DF, 2018)

O Projeto Político-Pedagógico do CILT (DF, 2018)	
Abordagem no ensino de Línguas	Abordagem comunicativa com prevalência de aspectos sociolinguísticos, culturais e de interação comunicacional. Práticas sociais significativas e reais, uso da língua em contextos sociais. (PA)
Avaliação	Avaliação formativa e somativa, contínua, processual, interativa, cotidiana e diagnóstica.
Testes	Diversificados, uso de projetos, uso de textos e gêneros textuais. Foco no que o aluno é capaz de fazer no término de cada nível/ciclo.

Fonte: Autora.

4.1.6 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005)

O Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE 2005, p. 29) traça os princípios da abordagem centrada na ação adotada no ensino-aprendizagem de línguas e os pressupostos para a avaliação. A abordagem acional direciona a aprendizagem para a ação, priorizando, segundo o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 29), “o aprendente de uma língua como ator social, que tem que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio¹⁶ de atuação específico.” O contexto social dá à aprendizagem pertinência e significação substancial.

Para o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005) a avaliação pressupõe o uso de tarefas como instrumentos avaliativos que mobilizam estratégias comunicativas e direcionam o aprendizado para a ação. A tarefa, enquanto instrumento pedagógico e avaliativo, determina a mobilização de determinadas competências, com objetivo e fim ou produto claramente definidos através de uma gama de ações pertinentes. Para tanto, o teste escrito na PA deve projetar tarefas avaliativas que, na visão do Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 218),

[...] (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver ativamente os aprendentes

¹⁶“Denomina os vastos setores da vida social nos quais os atores sociais operam. No QECR foi apenas adotada uma categorização de ordem hierarquicamente mais elevada, limitando aqueles setores a categorias mais relevantes para o ensino, aprendizagem e uso das línguas: os domínios educativo, profissional, público e privado.” (Quadro CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.30).

numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem). São exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quanto necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes de imediato). (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 218).

O Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 136) compreende o texto como elemento intrinsecamente utilizado como suporte à avaliação por meio de tarefas, definido como “qualquer referência discursiva oral ou escrita que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam”. Um veículo para a construção contextualizada de situações comunicativas de uso da língua, subdividindo-o como textos autênticos não modificados, encontrados no uso direto da língua, como em jornais, revistas, obras literárias entre outros, e textos autênticos, selecionados por grau de dificuldade e/ou parcialmente modificados de acordo com o nível e interesse dos aprendentes.

O Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 254) traça os pressupostos da avaliação proposta no ensino de FLE nos Centros de Línguas, como sendo formativa e contínua, bem como somativa, integrada ao processo de aprendizagem da língua. A avaliação é feita em diferentes momentos do curso, possibilitando desenvolver a criatividade, fornecer *feedback* e apresentar diversidade de formatos de tarefas, evidenciando os pontos fortes do aprendente, sendo assim descrita: “a avaliação contínua é a avaliação feita pelo professor e, eventualmente, pelo aprendente dos desempenhos e dos trabalhos de projetos realizados durante o curso. A nota final reflete, assim, o conjunto do curso, do ano ou do semestre.” Assim, o Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 254) reitera que: “A avaliação formativa é um processo contínuo de coleta de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos, que deve refletir-se no planejamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer *feedback* aos aprendentes.”

4.1.6.1 Síntese das Categorias Analisadas no Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005)

A partir desta análise sintetizo as categorias a seguir, destacando a PA, a avaliação formativa e a tarefa como instrumento avaliativo propulsor do agir de uso ou agir social.

Quadro 23 - Síntese das Categorias Analisadas no Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005)

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005)	
Abordagem no ensino de Línguas	Acional, conectada ao agir social.

Avaliação	Formativa, contínua e somativa.
Testes	Formato de tarefas, atividades contextualizadas que projetam o agir em situações de uso real da língua, em interação onde o texto é utilizado como suporte autêntico.

Fonte: Autora.

4.1.7 Síntese da análise das informações documentais

Para os documentos analisados, a avaliação de FLE deve estar ancorada na PA, nos princípios formativos e deve apresentar o formato de projetos ou tarefas. Assim configuro o perfil avaliativo nos Centros de Línguas do DF a partir da convergência de pressupostos e princípios relativos ao tipo de abordagem, à avaliação da aprendizagem e ao tipo de testes:

Quadro 24 - Síntese dos Dados Coletados pela Análise dos Documentos

Abordagem no ensino de Línguas	Perspectiva Acional
Avaliação	Formativa
Testes	Tarefas

Fonte: Autora.

A Abordagem no ensino-aprendizagem de línguas nos Centros de Línguas do DF, conforme orientações legais, está alicerçada pelo ensino comunicativo e pela perspectiva acional, e a partir de todos os documentos analisados caracterizo essa proposta de ensino de línguas como sendo uma proposta de uso real da língua em contextos sociais, o uso da língua em sua função social pressupondo uma aprendizagem interativa, colaborativa com a finalidade de formação de atores sociais capazes de agir no mundo, na língua-alvo, que além de aspectos metalinguísticos está embasada pela prevalência de aspectos sociolinguísticos e culturais em interação comunicacional.

A avaliação preconizada nessa abordagem é formativa, contínua, processual, diagnóstica, interventiva, mediada, fornece *feedback*, cumulativa, somativa, expressa por notas em uma escala de zero a dez e sobretudo qualitativa.

Os testes devem definir objetivos e critérios de forma coesa e trazer enunciados claros, precisos e contextualizados, devem levar em conta o nível dos alunos e os objetivos da aprendizagem. Os testes podem apresentar o formato de atividades como tarefas, jogos, teatro, leitura, desenvolvimento de projetos interventivos, autoavaliação, avaliação por pares, entre outros, além de trazer o *feedback* para os avaliados. Como instrumento interativo o teste na PA necessariamente faz uso de textos e gêneros textuais com foco no que o aluno é capaz de fazer

no término de cada nível/ciclo, ensaja assim como melhor formato as tarefas, atividades contextualizadas que projetam o agir em situações de uso real da língua, em interação na qual o texto é utilizado como suporte autêntico.

4.2 Análise das provas a partir do procedimento de análise linguístico-discursiva do ISD

Nesta seção apresento a análise das provas a partir do procedimento de análise linguístico-discursiva caracterizando o contexto físico e socio subjetivo dos testes analisados e os três níveis: organizacional, enunciativo e semântico. Início com a apresentação do contexto físico e socio subjetivo comum a todos os testes analisados, conforme quadro abaixo:

4.2.1 O Contexto Físico e Socio subjetivo dos testes analisados

Apresento e caracterizo o contexto físico e socio subjetivo dos testes analisados a partir dos elementos elencados no quadro 25:

Quadro 25 - Contexto Físico e Socio subjetivo dos testes analisados

1. Onde os testes são utilizados:	Os testes de francês são utilizados no curso de francês do CILT, no ciclo II, nos níveis 2A, 2B, 2C e 2D.
2. Situação de produção	Os testes são elaborados seguindo a orientação do ensino comunicativo de francês numa abordagem acional e uma avaliação formativa, conforme pressupostos das orientações oficiais. Os testes são elaborados pelos professores por níveis;
2.1 Emissor	Professores de língua francesa lotados no CILT.
2.2 Receptor	Alunos de francês do CILT do ciclo II.
2.3 Local	Os testes são elaborados e aplicados no CILT.
2.4 Tempo	Os professores têm em média um mês para elaborar as provas. Os alunos têm 1h30min disponível para fazerem a prova.
2.5 Papéis Sociais	Os professores são especialmente selecionados por meio de concurso público para atuarem no ensino comunicativo em CILs; parte dos alunos são estudantes da rede pública e parte da rede particular de ensino. A grande maioria é de adolescentes que estão no ensino fundamental e médio.
2.6 Instituição Social	O CILT é uma escola comunicativa de línguas da rede pública de ensino do DF.
2.7 Objetivo da Produção	Almeja-se confeccionar um instrumento avaliativo formativo acional para verificar se os alunos estão aptos a agir na língua; promoção para o nível seguinte, fazendo parte do sistema avaliativo somativo, valendo três pontos de um total de 10 pontos. A média para aprovação é cinco.
2.8 Aspectos Materiais:	Formato escrito, impresso.
2.8.1 Extensão	Uma a duas folhas de papel A4, frente e verso.
2.8.2 Partes Constitutivas	Três partes: compreensão escrita, gramática e vocabulário.
2.8.3 Elementos Visuais	Imagens e desenhos.

A descrição dos elementos que compõem o contexto físico e socio subjetivo dos testes analisados caracterizam-nos como uma produção que almeja estar ancorada nos pressupostos metodológicos da PA e da avaliação formativa, constituindo o sistema avaliativo somativo da escola, elaborados por professores do curso de francês selecionados especificamente para o ensino comunicativo da língua. O público-alvo desses testes são os alunos do ciclo II, níveis 2A, 2B, 2C, 2D de francês, sendo em sua maioria adolescentes, oriundos da rede pública de ensino do DF que estudam de forma optativa a língua francesa. As notas dos testes somadas às demais avaliações devem resultar numa média de no mínimo cinco pontos para aprovação do aluno no nível avaliado e sua progressão para o nível seguinte. Esse documento é escrito e impresso em duas folhas A4 e objetiva avaliar a compreensão escrita, a gramática e o vocabulário na língua-alvo correspondente aos conteúdos dos níveis abordados.

4.2.2 *Nível Organizacional*

Neste nível apresento os conteúdos temáticos trabalhados em cada nível avaliado por meio dos testes analisados, seguindo o livro adotado: *Adosphère 1* (HIMBER ; POLETTI, 2011) e *Adosphère 2* (HIMBER; POLETTI, 2012) divididos em três subtemas: aprender/tarefas, gramática/léxico e cultura, conforme quadro 27, bem como a estrutura organizacional comum a todos os testes: o cabeçalho, a organização temática, dividida em temas, gêneros textuais, fontes e tipos de questões presentes na compreensão de texto, na parte de gramática e vocabulário.

4.2.2.1 *Conteúdos Trabalhados no Ciclo II*

Explicito a partir do quadro 26 os conteúdos presentes no livro didático *Adosphère 1 e 2* adotado no curso de francês do CILT, base norteadora para a elaboração das provas analisadas, divididos em três partes: aprender/tarefas, gramática/léxico e cultura.

Quadro 26 - Conteúdos

Conteúdos	Aprender/Tarefas	Gramática/Léxico	Cultura
2A - livro <i>Adosphère</i> 1(módulos 6,7,8)	1º Bimestre: Propor, aceitar ou recusar uma proposição; Perguntar e dizer as horas/indicar horários; Falar de suas atividades cotidianas; Dar instruções e conselhos;	1º Bimestre: O verbo vir, os verbos pronominais e o imperativo;	1º Bimestre: Fazer a festa na França, datas comemorativas; A Jornada Internacional da Francofonia.

Conteúdos	Aprender/Tarefas	Gramática/Léxico	Cultura
	<p>Telefonar; Falar de sua família; Falar das características de um país Falar dos transportes utilizados; 2º Bimestre</p> <p>Fazer projetos de férias; Expressar desejos/fazer uma pergunta de forma polida; Falar dos animais preferidos; Fazer perguntas utilizando os pronomes “<i>quel(le)(s)</i>”;</p> <p>Organizar as férias; Criar um <i>club</i> natureza; Criar uma ficha sobre seu animal preferido.</p>	<p>As partes que compõem o dia; os meses do ano; as horas;</p> <p>O verbo ir; as preposições para países e cidades; As preposições de lugar;</p> <p>Os nomes dos países, os meios de transportes e a família;</p> <p>2º Bimestre</p> <p>O futuro próximo; Eu gostaria + infinitivo; os adjetivos interrogativos: “<i>quel(le)(s)</i>”;</p> <p>A natureza e os animais.</p>	<p>2º Bimestre:</p> <p>Os animais de estimação.</p>
<p>2B Livro <i>Adosphère</i> 2 (módulos 0,1,2)</p>	<p>1º Bimestre:</p> <p>Falar sobre sua nacionalidade e suas origens; Descrever sua personalidade e a personalidade de seus amigos; Falar sobre sua vida na escola e sua rotina diária; Fazer perguntas; Entrevistar um amigo; Fazer uma visita guiada ao colégio; Fazer uma fotografia da sala de aula.</p> <p>2º Bimestre</p> <p>Localizar no espaço; Expressar desejos; Receber visitas em casa; Descrever seu quarto; Encontrar um objeto perdido; Escrever um poema; Imaginar um quarto ideal.</p>	<p>1º Bimestre:</p> <p>Os adjetivos de nacionalidade e de origem; os verbos: pegar, compreender e aprender; Os adjetivos usados para descrever a personalidade; os advérbios de frequência; Os pronomes interrogativos;</p> <p>O colégio, as matérias escolares e a personalidade.</p> <p>2º Bimestre</p> <p>As preposições e advérbios de lugar; O verbo querer; Os cômodos de uma casa; os objetos e móveis; O quarto e as cores (revisão).</p>	<p>1º Bimestre:</p> <p>O calendário escolar e a disciplina na escola.</p> <p>2º Bimestre</p> <p>Os castelos franceses.</p>
<p>2C <i>Adosphère 2</i> (módulos 3,4,5)</p>	<p>1º Bimestre</p> <p>Os números de 70 à 100; Fazer compras; Falar sobre sua mesada e suas despesas; Falar sobre suas paixões; Expressar quantidades; Falar sobre sua alimentação; Fazer recomendações; Fazer uma lista de compras; Comprar um presente para um amigo; Começar uma coleção; Organizar uma venda de garagem na sala de aula; Organizar um piquenique; Criar uma receita original; Marcar um almoço/jantar.</p>	<p>1º Bimestre</p> <p>Os pronomes complementos de objeto direto; Os adjetivos demonstrativos; Uso do pronome interrogativo: quanto; Os números de 70 à 100; As compras e o dinheiro; as lojas, os presentes e os objetos; Os artigos partitivos/negação; Os advérbios de quantidade e o verbo dever;</p>	<p>1º Bimestre</p> <p>Lugares para fazer compras na França; à mesa com os franceses.</p>

Conteúdos	Aprender/Tarefas	Gramática/Léxico	Cultura
	2º Bimestre Contar até o infinito; Contar acontecimentos no passado; Localizar no tempo; Fornecer informações bibliográficas; Contar uma aventura; Escrever um artigo sobre uma celebridade; Imaginar uma prova para o jogo <i>Fort Boyard</i> .	Os alimentos, as quantidades, as refeições e as seções do supermercado. 2º Bimestre O pretérito perfeito com os auxiliares ser e ter; As expressões de tempo; Os advérbios já e jamais; As celebridades, a televisão e os números até o infinito.	2º Bimestre A televisão francesa.
2D <i>Adosphère 2</i> (módulos 6,7,8)	1º Bimestre Expressar-se evitando repetições; Exprimir necessidades e sensações; Apresentar um projeto; Exprimir condições; Falar sobre as qualidades para exercer uma profissão; Exprimir uma necessidade e uma possibilidade; Fazer perguntas formais. 2º Bimestre Fornecer indicações de um lugar; Comparar dois elementos; Falar sobre o tempo/clima; Falar sobre o futuro.	1º Bimestre Os pronomes complementos de objeto indireto; Condição: Si + verbo no presente; Os pronomes indefinidos e a negação; O verbo poder; As questões formais e a expressão é preciso + verbo no infinitivo; A ajuda humanitária, as necessidades e sensações, a saúde e o socorro; As profissões e locais de trabalho. 2º Bimestre O pronome relativo: onde; O futuro simples; Os comparativos; A meteorologia e as estações do ano; Expressões para designar o futuro; O sistema escolar e o Espaço.	1º Bimestre Os franceses e o humanitarismo; O cinema francês. 2º Bimestre Ciência e ficção.

Fonte: Autora, a partir do livro *Adosphère 1* (HIMBER; POLETTI, 2011) e *Adosphère 2* (HIMBER; POLETTI, 2012).

4.2.2.2 Estrutura Organizacional

A estrutura organizacional é comum a todos os testes e está composta por três partes, o cabeçalho, a compreensão escrita e a gramática/vocabulário. O teste é introduzido por um cabeçalho onde constam: o nome e a logomarca da escola, o nível trabalhado e o respectivo bimestre. No cabeçalho estão citados os módulos do livro referentes aos conteúdos

contemplados, solicitando o nome e sobrenome do aluno, a turma e a data, e expressa por meio de números a pontuação total da prova e de cada item, conforme ilustra o quadro 27:

Quadro 27 - Estrutura organizacional do Teste

<p>CABEÇALHO: Logomarca da Escola</p> <p>Nome da Escola</p> <p>Nível/ Bimestre/Livro/ Módulos</p> <p>Nome e Sobrenome do Aluno/ Turma/Data</p> <p>Pontuação/ Nota</p> <p>COMPREENSÃO ESCRITA: Texto para Leitura/ Uma ou duas questões de interpretação Textual</p> <p>GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO: 4 a 6 questões</p>

Fonte: Autora.

Ilustro por meio da figura que segue o cabeçalho do teste do nível 2A referente ao primeiro bimestre, onde estão discriminados os elementos elencados acima.

Figura 6 - O Cabeçalho do teste

	2A	CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE TAGUATINGA – CILT EXAMEN ÉCRIT – 1^{er} BIMESTRE ADOSPHERE 1 – MODULE 6 - 7	
	Prénom/Nom: _____ Professeur: _____ Classe: _____ Date: ____/____/____		
30 items: 0,10 chaque	Valeur Maximale: 3,0 points	NOTE: _____	

Fonte: Prova 2A (1ºBim. /CILT).

4.2.2.3 Organização Temática

No quadro abaixo os temas, os gêneros textuais e as fontes citadas nas provas referentes aos textos utilizados estão descritos com o objetivo de correlacioná-los aos conteúdos trabalhados e aos tipos de questões presentes nas provas, analisando e explicitando aspectos contextuais característicos de acionalidade.

Quadro 28 - Organização Temática

	2A	2A	2B	2B	2C	2C	2D	2D
--	----	----	----	----	----	----	----	----

Testes	1ºBim	2ºBim	1ºBim	2ºBim	1ºBim	2ºBim	1ºBim	2ºBim
Temas	Festa de aniversário	Férias	A escola no Canadá	Tipos de habitação	“Mesada”	A Vida de Karl Lagerfield	“Os restaurantes do coração” (Associação beneficente)	Profissões do futuro
Gêneros Textuais	Convite	Cartão postal	E-mail	Anúncios	Artigo de um <i>blog</i>	Biografia	Artigo	Artigo
Fontes dos textos	Não citada	Não citada	Não citada	Não citada	Okapi n° 839	Não citada	Não citada	www.blog-emploi.com Com (adaptado)

Fonte: Autora, a partir da análise dos testes.

4.2.2.4 Tipos de questões

Os testes estão divididas em três partes: compreensão de texto, gramática e vocabulário.

Quadro 29 - Tipos de Questões

Compreensão de Texto		Gramática	Vocabulário
2A(1ºBim)	Uma questão de V/F.	Uma questão para elaborar frases descrevendo as atividades diárias (verbos pronominais); Uma questão de preenchimento de lacunas num texto com preposições de lugares.	Uma questão de completar com os meses do ano, respondendo às perguntas; Uma questão para responder que horas são; Uma questão para associar perguntas e respostas, (ao telefone).
2A(2ºBim)	Uma questão com 3 itens de múltipla escolha e 2 itens para responder às perguntas em relação ao texto.	Uma questão para passar as frases para o futuro próximo; Uma questão para preencher lacunas com pronomes interrogativos nas frases; Uma questão para fazer frases a partir de imagens (sujeito+ verbo querer + infinitivo).	Uma questão para fazer frases respondendo à pergunta com auxílio de desenhos (atividades de férias); Uma questão para preencher lacunas com os nomes de animais de acordo com as imagens.
2B(1ºBim)	Uma questão de V/F.	Uma questão para preencher um texto com os verbos dados; Uma questão para fazer perguntas de acordo com as respostas e pronomes interrogativos dados; Uma questão de preenchimento de lacunas em frases, com adjetivos, fazendo acordo de gênero e número.	Uma questão para preencher as lacunas de um texto com nacionalidades; Uma questão para preencher com o nome das matérias escolares.
2B(2ºBim)	Uma questão para associar	Uma questão para preencher lacunas de um texto com o verbo querer; Uma questão para	Uma questão para preencher lacunas com os nomes de cômodos da casa.

Compreensão de Texto	Gramática	Vocabulário
	textos a anúncios.	preencher lacunas com preposições de localização; Uma questão para preencher lacunas com expressões dadas (<i>c'est/il/elle est</i>).
2C(1ºBim)	Uma questão de V/F.	Uma questão para preencher lacunas em frases com pronomes; Uma questão para preencher lacunas com os artigos partitivos.
2C(2ºBim)	Uma questão para ordenar frases e uma questão para responder às perguntas em relação ao texto.	Uma questão para preencher lacunas em frases com os verbos ser e ter; Uma questão para transcrever frases do presente para o pretérito perfeito.
2D(1ºBim)	Uma questão de V/F.	Uma questão para elaborar frases com os verbos ter e ser; Uma questão para completar frases com outras frases condicionais; Uma questão para completar lacunas com a negação, usando advérbios; Uma questão para reescrever frases substituindo complementos por pronomes complementos.
2D(2ºBim)	Uma questão para responder às perguntas de acordo com o texto.	Uma questão para preencher lacunas num texto com verbos no futuro simples; Uma questão para escrever frases no comparativo.

Fonte: Autora.

Aqui analiso a correlação entre os conteúdos e a temática proposta nos testes. Em todos os testes há consonância entre os conteúdos propostos e os temas abordados. No teste de 2A do primeiro bimestre há concordância entre os conteúdos propostos e os temas abordados, o gênero textual convite ilustra o tema festas comemorativas e os conteúdos gramaticais e léxicos trazem os meses do ano, as horas, as atividades diárias, os diálogos ao telefone, os verbos pronominais

e as preposições de lugares. No teste de 2A do segundo bimestre a relação entre os conteúdos está coerente, o gênero textual cartão postal apresenta o tema férias e as questões de gramática e vocabulário trabalham o futuro próximo, os adjetivos interrogativos e o verbo querer, bem como as atividades desenvolvidas nas férias e os animais.

No teste de 2B do primeiro bimestre um e-mail é usado como gênero textual para falar sobre a escola no Canadá, como conteúdos gramaticais e lexicais as questões abordam o acordo dos adjetivos com o substantivo, as nacionalidades, a conjugação dos verbos: pegar, compreender e aprender, bem como o uso de pronomes interrogativos para fazer perguntas. No teste de 2B do segundo bimestre o gênero textual anúncio é empregado para abordar o tema alojamento, os conteúdos gramaticais e léxicos trazem a conjugação do verbo querer, o uso das preposições de localização, o uso de expressões com o verbo *être* e o vocabulário das partes da casa.

No teste de 2C do primeiro bimestre, um artigo de um *blog* retratando uma pesquisa sobre como os adolescentes usam a mesada recebida é usado para ilustrar paixões, uso da mesada e fazer compras. No uso da gramática e vocabulário é pedido o nome dos comércios destinados a produtos específicos, a construção de frases com expressões que expressem paixões, responder com o preço ilustrado por cédulas de dinheiro, o uso dos artigos partitivos e de expressões de quantidade. No segundo semestre o teste de 2C propõe o ordenamento de frases para a construção de um texto bibliográfico, a escrita por extenso de anos, uso de vocabulário sugerido para preenchimento de um texto, a conjugação de verbos em frases no pretérito perfeito com os auxiliares ser e ter, a escolha de advérbios para ordenamento de frases e uma questão para resposta livre sobre o que assistir na televisão e sobre os canais preferidos.

No teste de 2D do primeiro bimestre um artigo sobre uma instituição beneficente francesa é proposto para interpretação, bem como a construção de frases com expressões utilizando os verbos ser e ter, associação de profissões com as qualidades necessárias, o uso das frases condicionais, da forma negativa e dos pronomes complementos. Já o teste de 2D do segundo bimestre apresenta um texto retirado de um *blog*, um artigo sobre as profissões que surgirão em dez anos, questões de interpretação de texto, o uso do futuro simples, do pronome onde, das expressões do tempo e do comparativo.

Nos oito testes foram utilizados sete tipos de gêneros textuais, mas em cada teste só aparece um texto base para interpretação. Levando-se em conta cada teste em particular não há diversidade de gêneros, pois o uso de textos se resume em sete dos oito testes a apenas um para uma questão de interpretação que, na sua maioria, é do tipo verdadeiro ou falso.

Ressalto uma característica presente em seis dos oito testes, a não citação da fonte de origem do texto utilizado, apenas dois testes citam a origem do texto. Esse aspecto dificulta a classificação dos textos como autênticos. A identificação da fonte de origem dos textos, além de resguardar os aspectos autorais, possibilita a verificação de informações complementares, ampliando ainda o arcabouço literário e as fontes de leituras significantes e pertinentes aos aprendentes.

Em relação aos tipos de questões, vale salientar a predominância de questões do tipo fechadas, como especificadas no quadro dos tipos de questões; na parte de interpretação de texto temos de um total de nove questões, quatro questões de verdadeiro ou falso, duas de perguntas e respostas, uma de ordenar, uma de associar e uma questão que mescla itens de múltipla escolha e pergunta e resposta. Na parte de gramática e vocabulário, de um total de quarenta questões, vinte e cinco são de preenchimento de lacunas, seis para reescrita de frases, três para elaborar frases, três de perguntas e respostas, duas para associar e uma de múltipla escolha. Os conteúdos trabalhados na maioria das questões se apresentam de forma descontextualizada, avaliando sobretudo aspectos de memorização e quase nenhuma estimula a mobilização de estratégias sociointerativas e culturais, o que não reflete o ensino-aprendizagem de línguas para o uso em contextos sociais.

4.2.3 *Nível Enunciativo*

Os enunciados de quatro dos oito testes analisados, 2B (1ºbim.), 2C (2ºbim.), 2D (1º e 2º bim.) trazem nos comandos das questões os verbos na 2ª pessoa do plural, em francês (*vous*), que pode ser traduzido por você, vocês ou vós. O uso do *vous* em francês denota o aspecto formal da língua. Nos quatro outros testes, 2A (1º e 2º bim.), 2B (2º bim.) e 2C (1ºbim.), os enunciados das questões estão na 2ª pessoa do singular (*tu*), refletindo o uso informal da língua, o que segue o formato de questões utilizadas no livro adotado, no caso o material didático, o livro *Adosfère 1* (HIMBER; POLETTI, 2011) e *Adosfère 2* (HIMBER; POLETTI, 2012), por se dirigir ao público adolescente. Dentro de uma neutralidade, estabelece dois tipos de tratamento, em 50% impessoal e 50% pessoal. As questões são iniciadas por verbos no imperativo (2ª pessoa do plural e 2ª pessoa do singular).

Exemplo: *Lisez les Textes et marquez vrai (v) ou faux (f).* – segunda pessoa plural, (*Vous*), uso formal da língua.

Réponds aux enigmes. Trouve le nom des mois. – segunda pessoa do singular (*Tu*), uso informal da língua.

Isso traduz uma opção pessoal dos professores que elaboraram as provas de seguir a orientação do livro didático ou propor um tratamento mais formal presente na grande maioria das avaliações escritas em larga escala e nos livros didáticos em geral.

4.2.4 *Nível Semântico*

As vozes dos professores avaliadores se materializam nos enunciados em comandos que usam os verbos no imperativo para expressar um ordenamento, uma recomendação dirigida diretamente ao avaliado. Os comandos das questões presentes em todos os testes com exceção de apenas cinco questões de um total de 48 questões utilizam os verbos no imperativo. Verbos como: ler, responder, associar, colocar, recolocar, completar, transformar, escrever, escolher, fazer, reescrever, circular, olhar, utilizar, dar e reconstruir introduzem o comando das questões no imperativo, apresentando um carácter interpelativo/interrogativo.

4.2.4.1 *Características do agir social*

O agir de uso ou agir social (PUREN, 2016) pode aqui ser caracterizado a partir de formatações que precisam estar presentes no *framework* ou estrutura, na construção materializada, na moldura da prova escrita, uma forma específica de se trabalharem os conteúdos propostos que devem ser articulados para promover o uso real da língua, como elemento propulsor do agir social. A partir dessa percepção, enumero as categorias a serem detectadas nos testes escritos analisados para caracterizá-los como instrumentos propulsores do agir social, ilustrando-as no quadro abaixo.

Quadro 30 - Características propulsoras do agir social

Uma tarefa a cumprir / um problema a solucionar/ metas a serem alcançadas;
Instruções claras, precisas/ etapas necessárias para a realização da tarefa;
Uso de suportes textuais (gêneros textuais) autênticos para contextualização da situação dada;
Uma situação possível de ser replicada nos vastos domínios sociais;
Uma proposta de treino individual do aprendente para agir em situações futuras em interação, em sociedade, na vida real, na língua-alvo;
Desenvolvimento e mobilização de estratégias linguísticas-cognitivas, extralinguísticas e socioculturais.

Fonte: Autora.

Essas características que delineiam um teste acional, tendo como formato a tarefa, não foram detectadas no todo das provas analisadas, as provas não apresentam o formato de tarefas, esse processo, essa dinâmica, não caracteriza o agir avaliativo proposto, na PA. Essas

características foram construídas a partir da fundamentação teórica, base deste estudo. Como explicitado na análise das questões, estas em sua maioria se apresentam de forma isolada, trazendo os conteúdos gramaticais e lexicais descontextualizados de situações de uso real da língua. Considero que para ser acional a questão deve obrigatoriamente trazer o formato de tarefa, trazendo uma situação-problema contextualizada capaz de acionar o aprendente a interagir com textos e diversos gêneros textuais. Como exemplo de uma situação mais próxima da proposta acional, trago a questão de interpretação de texto da prova de 2B do segundo bimestre:

I – COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Les personnes ci-dessous cherchent un logement. Choisis le logement plus adéquat à chaque famille et justifie tes réponses : (____/1,0)



J'ai 21 ans et je suis étudiant. Je n'ai pas de voiture, donc je voudrais habiter près de l'université. Les études m'occupent beaucoup, mais j'aime aussi sortir avec mes amis. J'ai besoin d'un logement pas cher, parce que je n'ai pas beaucoup d'argent. J'aime la musique et tout à voir avec les ordinateurs.



Nous avons quatre enfants et un chien. Ils sont tous actifs et sportifs. Pendant les vacances nous faisons beaucoup de camping. Mon mari aime le jardinage et la vie en plein air. Quand à moi, j'ai besoin d'une ambiance tranquille.



Je suis marié, et père de deux filles. Je suis graphiste et je travaille à domicile. Ma femme est professeur. Mes enfants fréquentent une école en centre ville. Nous n'avons pas de voiture, mais nous avons des vélos et un scooter. On a un tas d'affaires, en fait, et je crois que nous avons besoin d'un logement spacieux.



Je suis mariée et j'ai deux enfants. Mon mari est électricien et il est souvent en voyage pour son travail. Je voudrais une grande maison parce que nous avons une grande famille et nous aimons faire des fêtes chez nous. Parfois mes parents viennent passer une semaine chez nous.

<p>1. Nantes – centre-ville 207 m²/1800 euros par mois</p> <p>Appartement rénové spacieux à rue D'Anjou. Deuxième étage, ascenseur. Séjour, trois grandes chambres (ou 2 chambres + bureau), cuisine moderne, salle à manger, deux salle de bains. Chauffage central, possibilité garage et cave à vin ou sous-sol.</p>	<p>2. Nantes – Le Pellerin 260m²/ 420.000 euros</p> <p>Maison à deux étages, moderne et très claire, avec vue dégagée sur parc. Au rez-de-chaussée: salle de séjour, 1 chambre, cuisine aménagée, salle à manger, buanderie, garage. Beau jardin 60m². En haut : deux grandes chambres, salle de bains, balcon spacieux.</p>
<p>3. Nantes – centre-ville 45 mètres/420 euros par mois</p> <p>Petit appartement vide à rue Laennec. Quatrième étage, ascenseur. Entrée avec placard, 1 chambre, cuisinette, séjour, salle de bains, toilette. Balcon spacieux. Bon état, très clair.</p>	<p>4. Nozay 450m²/ 630.000 euros</p> <p>Jolie maison campagnarde avec grand jardin de 1000m². Deux étages, ample salle de séjour, quatre chambres et bureau. Grande cuisine aménagée, buanderie. Deux salles de bains rénovées. Garage pour deux voitures, sous-sol, grenier avec fenêtres.</p>

Fonte: Teste de 2B do segundo bimestre do CILT

Como exemplos de questões que se assemelham a exercícios estruturais, , que não promovem uma interação textual, concentrando-se apenas na retirada de informações, no uso isolado de aspectos linguísticos, transcrevo as questões abaixo retiradas das provas analisadas.

Exemplo 1- Exemplo de questão de Compreensão escrita de V/F:

1. Lis le texte et dis si c'est vrai (V) ou faux (F) :

L'Argent de Poche

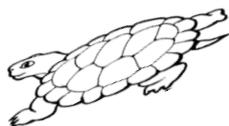
40% des adolescents de 10-15 ans reçoivent de l'argent de poche: environ 15 euros par mois. Avec leur argent de poche, ils achètent des jeux vidéo (55% des garçons), des bonbons (53%) ou des vêtements (38% des filles), ou ils ne le dépensent pas et utilisent pour faire des cadeaux! Quelquefois, ils gagnent aussi de l'argent quand ils ont de bonnes notes à l'école ou quand ils font un petit travail. (source: Okapi n° 839)

- Les ados reçoivent quinze euros d'argent de poche chaque mois. ()
- Les filles et les garçons dépensent leur argent de la même façon. ()
- S' ils vont bien aux examens ils gagnent aussi l'argent de poche. ()
- S'ils travaillent ils ne gagnent pas l'argent de poche. ()
- Les filles achètent surtout des jeux vidéo. ()

Fonte: Teste de 2C (1ºBim.) /CILT

Exemplo 2 - Exemplo de questão de vocabulário:

5. Écris les noms des animaux suivants ! Utilise un article défini !



a) _____ c) _____ e) _____



b) _____ d) _____ f) _____

Fonte: Teste de 2A(2ºBim.) /CILT

Exemplo 3 - Exemplo de questões de gramática

Complétez avec *la forme correcte* du verbe **être** ou du verbe **avoir** :

- a) Les élèves _____ arrivés en retard et ils _____ oublié leurs livre.
- b) En décembre, je _____ allé à Rio et j' _____ visité la plage de Copacabana.
- c) Paul _____ né en France. Il _____ étudié dans les meilleures écoles à Paris.
- d) Pour arriver ici, tu _____ pris le métro et tu _____ arrivé à l'heure.
- e) Nous _____ eu un bon semestre, nous _____ beaucoup appris.

Fonte: Prova de 2C (2ºBim.) /CILT

Exemplo 4 - Exemplo de questões de gramática

Complète avec du, de la, de l', des ou pas de :

- a. Akiko mange _____ crêpes à midi.
- b. Hugo ne mange _____ légumes.
- c. Je bois toujours _____ eau.
- d. Nous buvons _____ vin.

Fonte: Prova de 2C (1ºBIM.) /CILT

4.2.5 *Síntese da Análise dos testes a partir do ISD*

A explicitação do contexto físico e socio subjetivo dos testes escritos de francês possibilitaram configurar um panorama descritivo situado num arcabouço contextual das características desse instrumento avaliativo confrontado à abordagem preconizada. O teste escrito de francês é um documento oficial, elaborado, produzido e aplicado no CILT pelos professores de francês, como sendo um teste de desempenho usado para aprovação e progressão no curso, concebido a partir de princípios ancorados na PA e na avaliação formativa preconizados no ensino-aprendizagem de língua francesa. No entanto, a análise não detectou a prevalência de aspectos acionais nos testes analisados.

No nível organizacional, por meio da explicitação dos conteúdos constantes no livro didático, dos temas, dos gêneros textuais e das fontes dos textos, bem como dos tipos de questões presentes nos testes, pude retratar a arquitetura textual que imprime identidade ao documento e possibilita destacar a presença ou ausência de aspectos de acionalidade.

Destarte, elenco de forma sintética o resultado das análises feitas neste capítulo a partir da análise linguístico-discursiva. Há consonância entre os conteúdos e temas propostos no currículo do curso e os conteúdos e temas presentes nas provas. Em relação à compreensão de texto, observou-se que cada prova apresenta apenas um texto, um gênero textual e uma questão de interpretação que na sua maioria é do tipo verdadeiro ou falso. A maioria dos testes não trazem a fonte de origem dos textos utilizados para interpretação, o que dificulta a identificação

do contexto histórico-social, bem como os aspectos político e culturais, posicionamentos, tendências próprias de cada autor, jornal ou revista. Esses textos não trazem de forma substancial os conteúdos culturais propostos. A gramática e o vocabulário se apresentam por meio de questões isoladas, descontextualizadas que enfatizam aspectos linguísticos fragmentados, sem conexão com situações que promovam o uso real da língua, não levando os avaliados a desenvolver estratégias cognitivas, socioculturais e interativas propulsoras do agir de uso ou agir em ações sociais. Isso posto, posso afirmar que o formato dessas avaliações escritas não se caracteriza como uma tarefa acional.

4.3 Apresentação e interpretação dos dados coletados a partir da *checklist*

Apresento aqui o resultado da aplicação da *checklist*. Todas as respostas às afirmativas por mim e pelos cinco professores participantes estão agrupadas por partes: Compreensão escrita, aspectos linguísticos (uso da gramática e vocabulário), aspectos comunicativos (a língua em uso) e aspectos técnicos de elaboração. Do lado esquerdo, os testes dos níveis 2A, 2B, 2C, 2D do primeiro bimestre e, do lado direito, os testes do segundo bimestre dos respectivos níveis. As afirmativas estão representadas pelas letras na primeira coluna, as respostas estão alinhadas por professor; PP (professora pesquisadora), PEA (professora especialista em avaliação A), PEB (professora especialista B), PEC (professora especialista C), PED (professora especialista D) e PEE (professor especialista E). Para dar destaque, a minha resposta está na cor vermelha. Como forma de facilitar o entendimento do leitor, reapresento os itens da *checklist* para melhor visualização. A análise será feita individualmente, teste a teste e será utilizada a ferramenta sugerida por Reis (2008) destacando as respostas convergentes e divergentes dos professores participantes da pesquisa em relação à presente professora pesquisadora. Os dados quantitativos são disponibilizados apenas como fontes que agregam os percentuais, complementando os dados qualitativos. Em sequência farei uma síntese dos dados coletados. Reapresento a seguir a *checklist* a título de facilitar ao leitor a associação dos dados às afirmativas propostas.

Quadro 31 - CHECKLIST

1. Compreensão Escrita (interpretação de textos)

AFIRMATIVAS:
A) Os textos são autênticos. (Recortes literários, artigos de jornais, revistas, publicidades, receitas...)
B) Os textos estão adaptados ao nível dos alunos.
C) Os textos trazem uma temática conectada aos interesses dos alunos (adolescentes).
D) As questões ligadas aos textos privilegiam a compreensão global.
E) As questões permitem aos alunos fazer inferências (proposições/deduções).
F) Os temas abordados pelos textos apresentam aspectos culturais da língua.
G) As questões de interpretação de texto contemplam itens de localização de informações.
H) As questões de interpretação suscitam reflexão ou criatividade em sua solução.

2. Aspectos linguísticos (Uso da gramática e do vocabulário)

AFIRMATIVAS:
A) A gramática se faz presente de forma sutil, está a serviço do sentido.
B) Os conteúdos lexicais e gramaticais são trabalhados de forma contextualizada, dentro de situações propostas, simulando contextos reais.
C) As questões possibilitam detectar se o aluno é capaz de utilizar estruturas da língua e vocabulário em situações concretas da vida cotidiana.
D) Constata-se a presença de questões que verificam aspectos linguísticos isolados de contextos.
E) Além da mobilização de recursos linguísticos, as questões motivam os alunos à compreensão de aspectos socioculturais.

3. Aspectos Comunicativos, a língua em uso

AFIRMATIVAS:
A) As questões estão fortemente conectadas a situações de uso real da língua.
B) As questões estão contextualizadas através de textos e diálogos.
C) Os alunos são acionados a listar, ordenar, classificar, religar, comparar, afirmar, refletir e resolver problemas.
D) As questões propõem diálogos ou atividades que permitem ao aluno interagir (responder a um e-mail, redigir um anúncio...).
E) As situações de uso da língua abrangem atividades em diferentes domínios: pessoal, coletivo, profissional e educacional.
F) As questões trazem uma tarefa ou problemática a solucionar.

4. Aspectos técnicos de Elaboração

AFIRMATIVAS:
A) Os comandos das questões são claros.
B) Os objetivos pretendidos estão mencionados nos enunciados das questões.
C) A pontuação, o valor das questões está especificado na prova.
D) As questões apresentam diversidade de gêneros textuais.
E) As questões apresentam diversidade de formato (questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, abertas...).

No quadro 32 discrimino por provas, por níveis/ bimestres e partes constitutivas os resultados de cada professor para cada afirmativa. Assim, do lado direito, as provas referentes ao primeiro bimestre e, do lado esquerdo, as provas do segundo bimestre de cada nível. As letras elencadas abaixo da palavra abreviada professor (prof.) representam os itens de cada parte (compreensão escrita, aspectos linguísticos, comunicativos e estruturais), para cada participante da pesquisa (professora pesquisadora – PP e professores especialistas – A, B, C, D, E) uma coluna abaixo traz a resposta ao item, D (discordo) e C (concordo). A apresentação será feita por nível (provas de 2A, 2B, 2C, 2D) dos primeiros e segundos bimestres e a análise será feita individualmente por prova. Volto a elucidar, conforme já citado no capítulo metodológico, que utilizei uma ferramenta construída a partir de um instrumento de coleta de dados proposto por Reis (2008) que trabalha com as categorias de convergência e divergência, no caso uma análise comparativa entre as minhas respostas e as respostas dos professores participantes à *checklist*.

4.3.1 Apresentação dos dados da Checklist do teste de 2A

Apresento no quadro a seguir as respostas às afirmações da *checklist* de todos os participantes da pesquisa agrupadas respectivamente pelas partes de compreensão escrita, aspectos linguísticos, aspectos comunicativos e aspectos técnicos de elaboração do teste do nível 2A do primeiro e segundo bimestres.

Quadro 32 - Dados da Checklist – 2A

Teste 2A – 1º BIMESTRE							Teste 2A – 2º BIMESTRE						
Compreensão Escrita (Interpretação de Texto)													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	D	D	D	D	D	D	A	C	C	D	D	D	C
B	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C
C	C	C	C	D	D	D	C	D	C	D	D	D	D
D	D	C	D	D	C	D	D	D	D	C	D	C	D
E	D	D	D	D	D	D	E	D	D	C	D	C	D
F	D	D	D	C	D	D	F	D	D	D	C	D	D
G	C	C	D	C	C	C	G	C	C	C	C	C	C
H	D	D	D	D	D	D	H	D	D	D	D	D	D
Aspectos Linguísticos (Uso da gramática e do Vocabulário)													
Afirmativas.	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	D	D	D	D	D	D	A	D	D	D	D	D	D
B	D	D	D	D	D	D	B	D	D	D	D	D	D
C	D	D	D	D	D	D	C	D	D	D	D	D	D
D	C	C	C	C	D	C	D	C	C	C	C	C	C
E	D	D	D	D	D	D	E	D	D	D	D	D	D
Aspectos Comunicativos, a Língua em Uso													
Afirmati - vas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmati -vas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	D	D	D	D	D	D	A	D	D	D	D	D	D
B	D	D	D	D	D	D	B	D	D	D	D	D	D
C	D	D	D	D	D	D	C	D	D	D	D	D	D
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
E	D	D	D	D	D	D	E	D	D	D	D	D	D
F	D	D	D	D	D	D	F	D	D	D	D	D	D
Aspectos Técnicos de Elaboração													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	C	C	C	D	C	C	A	C	C	C	D	C	C
B	D	D	D	D	D	D	B	D	D	D	D	D	D
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	C	D	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
E	C	C	C	C	C	C	E	D	D	D	C	D	D

4.3.1.1 *Análise dos dados coletados do Teste de 2A / Primeiro Bimestre*

Apresento no quadro a seguir os dados quantitativos referentes ao número de itens consistentes e divergentes em relação à análise feita por mim, constantes na análise do teste de 2A do primeiro bimestre.

Tabela 2 - Análise dos dados coletados do teste de 2A/ Primeiro Bimestre

TOTAL DE RESPOSTAS: 120	INCIDÊNCIA (NÚMERO DE AFIRMATIVAS)	%
CONSISTÊNCIA	111	92,5%
DIVERGÊNCIA	9	7,5%

Fonte: Autora.

Serão aqui destacados os itens nos quais houve divergências em relação à PP. Na CE, na letra c, três professores discordaram da pesquisadora não considerando a temática dos textos conectada aos interesses dos alunos; na letra d, dois professores concordaram que as questões ligadas aos textos privilegiam a compreensão global; na letra f, um professor concordou que os temas abordados pelos textos apresentam aspectos culturais da língua; na letra g, um professor discordou que as questões de interpretação de texto contemplam itens de localização de informações.

Na seção de Aspectos Linguísticos (uso da gramática e vocabulário), apenas um professor, na letra d, discordou que haja questões que verificam aspectos linguísticos isolados de contextos. Na análise feita na seção dos aspectos comunicativos, a língua em uso, houve total concordância dos professores participantes com a professora pesquisadora, não havendo discordâncias.

Nos aspectos técnicos de elaboração houve discordância apenas na letra a, de um professor que considerou que os comandos das questões não são claros.

4.3.1.2 *Análise dos dados coletados do teste de 2A/Segundo Bimestre*

A apresentação dos dados quantitativos está disposta no quadro que se segue, complementada pela análise qualitativa que enumera os aspectos e itens divergentes.

Tabela 3 - Análise dos dados coletados do teste de 2A/ Segundo Bimestre

TOTAL DE RESPOSTAS: 120	INCIDÊNCIA (NÚMERO DE AFIRMATIVAS)	%
CONSISTÊNCIA	107	89,16%
DIVERGÊNCIA	13	10,83%

Fonte: Autora.

Houve divergência na CE na letra a, três professores não consideram os textos autênticos; na letra c, um professor considera que a temática do texto está conectada aos interesses dos alunos; na letra d, dois professores concordam que as questões ligadas ao texto privilegiam a compreensão global; na questão e, dois professores acham que as questões permitem aos alunos fazer inferências; na letra f, um professor acredita que os temas abordados pelos textos apresentam aspectos culturais da língua.

Nos aspectos linguísticos (uso da gramática e do vocabulário) e aspectos comunicativos houve 100% de concordância em todos os itens. Nos aspectos técnicos, na letra a, um professor considera que os comandos das questões não são claros; na letra c, dois professores discordam que a pontuação está especificada na prova; na letra e, um professor concorda que as questões apresentam diversidade de formatos.

Passo a seguir à análise e interpretação dos dados dos testes do nível 2B do primeiro e segundo semestres.

4.3.2 Apresentação e Interpretação dos dados coletados do teste de 2B

No quadro a seguir evidencio as respostas dos professores participantes da pesquisa à *checklist* correspondente à análise dos testes do primeiro e segundo bimestres do nível 2B a cada item das quatro partes discriminadas: compreensão escrita, aspectos linguísticos, aspectos comunicativos e aspectos técnicos.

Quadro 33 - Dados da Checklist de 2B

Teste 2B – 1º BIMESTRE							Teste 2B – 2º BIMESTRE						
Compreensão Escrita (Interpretação de Texto)													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	D	D	D	D	D	D	A	D	C	D	D	D	D
B	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C
C	C	C	C	D	D	C	C	D	D	D	D	D	D
D	D	D	D	D	C	D	D	C	C	C	D	C	C
E	D	D	D	D	D	D	E	C	C	C	D	D	C
F	C	C	D	C	D	C	F	C	C	C	C	D	C
G	C	C	C	C	C	C	G	C	D	C	C	C	D
H	D	D	D	D	D	D	H	D	C	D	D	D	D

Aspectos Linguísticos (Uso da gramática e do Vocabulário)													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	D	D	D	D	D	D	A	D	D	D	D	D	D
B	D	D	D	D	D	D	B	D	D	C	D	D	D
C	D	D	D	D	D	D	C	D	D	C	D	D	D
D	C	C	C	C	D	C	D	C	C	D	C	D	C
E	D	D	D	D	D	D	E	D	D	D	D	D	D

Aspectos Comunicativos, a Língua em Uso													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PED	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PED	PED	PEE
A	D	D	D	D	D	D	A	D	D	C	D	D	D
B	D	D	D	D	D	D	B	D	D	C	D	D	D
C	D	D	D	D	D	D	C	D	D	D	D	D	D
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
E	D	D	D	D	D	D	E	D	D	D	D	D	D
F	D	D	D	D	D	D	F	D	D	D	D	D	D

Aspectos Técnicos de Elaboração													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	C	C	C	D	C	C	A	C	C	C	D	C	C
B	D	D	D	D	D	D	B	D	D	D	D	D	D
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
E	D	D	D	C	D	D	E	D	D	D	C	D	D

Fonte: Autora.

Vale dimensionar a relação complementar entre as fases de apresentação dos dados, num primeiro momento evidencio os dados quantitativos que orientam a interpretação qualitativa que se segue e respaldam a concordância do viés por mim apresentado na análise feita. Segue a análise dos dados do teste de 2B do primeiro bimestre.

4.3.2.1 *Análise dos dados coletados do teste de 2B/primeiro bimestre*

Nas análises feitas foram computadas todas as respostas dos professores especialistas de acordo com a incidência das afirmativas em concordantes ou divergentes das minhas afirmações, conforme os dados dispostos no quadro a seguir.

Tabela 4 - Análise dos dados coletados do teste de 2B/ Primeiro Bimestre

TOTAL DE RESPOSTAS: 120	INCIDÊNCIA (NÚMERO DE AFIRMATIVAS)	%
CONSISTÊNCIA	112	93,33%
DIVERGÊNCIA	8	6,66%

Fonte: Autora.

Na CE houve divergências na letra c, dois professores acreditam que os textos não trazem uma temática conectada aos interesses dos alunos; na letra d, um professor concorda que as questões ligadas ao texto privilegiam a compreensão global; na letra f, dois professores discordam que os temas abordados pelos textos apresentem aspectos culturais da língua. Nos aspectos linguísticos, na letra d um professor discorda que as questões verificam aspectos linguísticos isolados de contextos. Nos aspectos comunicativos não há divergências. Quanto aos aspectos técnicos de elaboração, na letra a, um professor discorda que os comandos das questões estão claros e na letra e, o mesmo professor concorda que as questões apresentam diversidade de formato.

A seguir apresento os dados referentes à análise dos testes do nível 2B do segundo bimestre.

4.3.2.2 *Análise dos dados coletados do teste de 2B/Segundo bimestre*

A análise a seguir apresenta os dados coletados em números e percentuais, explicitando os aspectos de divergência presentes nesta análise, conforme o quadro apresentado.

Tabela 5 - Análise dos dados coletados do teste de 2B/ Segundo Bimestre

TOTAL DE RESPOSTAS: 120	INCIDÊNCIA (NÚMERO DE AFIRMATIVAS)	%
CONSISTÊNCIA	104	86,66%
DIVERGÊNCIA	16	13,33%

Fonte: Autora.

Na CE houve divergências na letra a, um professor concorda que os textos são autênticos; na letra d, um professor discorda que as questões ligadas aos textos privilegiam a compreensão global; na letra e, dois professores discordam que as questões permitem aos alunos fazer inferências; na letra f, um professor discorda que os temas abordados pelos textos apresentam aspectos culturais da língua; na letra g, dois professores discordam que as questões de interpretação de texto contemplam itens de localização de informações; na letra h, um professor concorda que as questões de interpretação suscitam reflexão e criatividade em sua solução.

Nos aspectos linguísticos, na letra b, um professor concorda que os conteúdos lexicais e gramaticais se apresentam de forma contextualizada, dentro de situações propostas, simulando contextos reais; na letra c, um professor concorda que as questões possibilitam detectar se o aluno é capaz de utilizar estruturas da língua e vocabulário em situações concretas da vida cotidiana; na letra d, dois professores discordam que existem questões que verificam aspectos linguísticos isolados de contexto.

Nos aspectos comunicativos, na letra b, um professor concorda que as questões estão contextualizadas por meio de textos e diálogos. Nos aspectos técnicos de elaboração, na letra d, um professor concorda que as questões apresentam diversidade de formato.

Dando continuidade à apresentação dos dados, trago a seguir os resultados da *checklist* correspondente ao nível 2C.

4.3.3 Apresentação dos dados da checklist do teste de 2C

Quadro 34 - Dados da Checklist de 2C

Teste 2C – 1º BIMESTRE							Teste 2C – 2º BIMESTRE						
Compreensão Escrita (Interpretação de Texto)													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	C	C	D	D	D	C	A	D	D	D	D	D	D
B	C	C	C	C	C	C	B	C	D	C	C	C	C
C	C	C	D	D	D	C	C	D	D	D	D	D	D
D	D	C	D	D	C	D	D	D	D	D	D	C	D
E	D	D	D	D	D	D	E	D	D	D	D	D	D
F	C	D	D	C	D	C	F	D	D	D	C	D	C
G	C	C	C	C	C	C	G	C	C	D	C	C	C
H	D	D	D	D	D	D	H	D	D	D	D	D	D
Aspectos Linguísticos (Uso da gramática e do Vocabulário)													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	D	D	D	D	D	D	A	D	D	D	D	D	D
B	D	D	D	D	D	D	B	D	D	D	D	D	D
C	D	D	D	D	D	D	C	D	D	D	D	D	D
D	C	C	C	C	D	C	D	C	C	C	C	D	C
E	D	D	D	D	D	D	E	D	D	D	D	D	D
Aspectos Comunicativos, a Língua em Uso													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	D	D	D	D	D	D	A	D	D	D	D	D	D
B	D	D	D	D	D	D	B	D	D	D	D	D	D
C	D	D	D	D	D	D	C	D	D	D	D	D	D
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
E	D	D	D	D	D	D	E	D	D	D	D	D	D
F	D	D	D	D	D	D	F	D	D	D	D	D	D
Aspectos Técnicos de Elaboração													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	D	D	D	D	D	C	A	C	C	D	D	C	C
B	D	D	D	D	D	D	B	D	D	D	D	D	D
C	C	C	D	C	D	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
E	D	D	D	C	D	D	E	D	D	D	C	D	D

Fonte: Autora

Dando prosseguimento, passo à apresentação da análise dos dados obtidos na aplicação da *checklist* aos testes do nível 2C.

4.3.3.1 *Análise dos dados coletados do teste de 2C/Primeiro Bimestre*

Seguindo o procedimento de análise, os números e percentuais relativos às respostas dos professores participantes são destacados nos aspectos de consistência e divergência, destacando os itens nos quais há divergência de interpretação em relação à minha percepção.

Tabela 6 - Análise dos dados coletados do teste de 2C/ Primeiro Bimestre

TOTAL DE RESPOSTAS: 120	INCIDÊNCIA (NÚMERO DE AFIRMATIVAS)	%
CONSISTÊNCIA	104	86,66%
DIVERGÊNCIA	16	13,33%

Fonte: Autora.

Houve divergências, na CE, na letra a, três professores discordam que os textos sejam autênticos; na letra c, três professores discordam que os textos trazem uma temática conectada aos interesses dos alunos; na letra d, dois professores concordam que as questões privilegiam a compreensão global; na letra f, três professores discordam que os textos trazem aspectos culturais da língua.

Nos aspectos linguísticos, uso da gramática e vocabulário, na letra d, um professor discorda que existem questões que verificam aspectos linguísticos isolados de contexto. Nos aspectos comunicativos não há divergências. Nos aspectos técnicos de elaboração, na letra a, um professor concorda que os comandos das questões são claros; na letra c, dois professores discordam que a pontuação esteja especificada na prova; na letra e, um professor concorda que as questões apresentam diversidade de formatos.

4.3.3.2 *Análise dos dados coletados do teste de 2C/Segundo Bimestre*

Dando continuidade, sigo apresentando os dados relativos ao teste do segundo bimestre do nível 2C, evidenciando os dados quantitativos e as informações apreendidas.

Teste de 2C/ Segundo Bimestre

Tabela 7 - Análise dos dados coletados do teste de 2C/ Segundo Bimestre

TOTAL DE RESPOSTAS: 120	INCIDÊNCIA (NÚMERO DE AFIRMATIVAS)	%
CONSISTÊNCIA	111	92,5%
DIVERGÊNCIA	09	7,5%

Fonte: Autora

Há divergências, na CE, na letra b, um professor discorda que os textos estão adequados ao nível dos alunos; na letra d, um professor concorda que as questões ligadas aos textos privilegiam a compreensão global; na letra f, dois professores concordam que os temas abordados pelos textos apresentam aspectos culturais da língua; na letra g, um professor discorda que as questões de interpretação de texto contemplam itens de localização de informações.

Nos aspectos linguísticos, uso da gramática e do vocabulário, na letra d, um professor discorda que existem questões que verificam aspectos linguísticos isolados de contexto. Não há divergências nos aspectos comunicativos. Nos aspectos técnicos de elaboração, na letra a, dois professores discordam que os comandos das questões estão claros; na letra d, um professor concorda que as questões apresentam diversidade de formatos.

4.3.4 Apresentação dos dados coletados da checklist do teste de 2D

Dando prosseguimento, delinheiro os dados e informações resultantes da aplicação da *checklist* na análise dos testes de 2D.

Quadro 35 - Dados da Checklist de 2D

Teste 2D – 1º BIMESTRE							Teste 2D – 2º BIMESTRE						
Compreensão Escrita (Interpretação de Texto)													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	C	C	D	D	D	D	A	C	C	C	D	C	C
B	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C
C	D	D	D	D	C	D	C	C	C	C	D	C	C
D	D	C	D	D	C	D	D	D	C	C	D	C	D
E	D	D	D	D	C	D	E	C	C	C	D	C	C
F	C	C	D	C	C	C	F	D	D	D	C	D	C
G	C	C	D	C	C	C	G	C	C	C	C	C	C
H	D	D	D	D	D	D	H	D	D	D	D	D	D
Aspectos Linguísticos (Uso da gramática e do Vocabulário)													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	D	D	D	D	D	D	A	D	C	D	D	D	D
B	D	D	D	D	D	D	B	D	C	D	D	D	D
C	D	D	D	D	D	D	C	D	C	D	D	D	D
D	C	C	C	C	D	C	D	C	D	D	D	D	C
E	D	D	D	D	D	D	E	D	C	D	D	D	D
Aspectos Comunicativos, a Língua em Uso													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	D	D	D	D	D	D	A	D	D	D	D	D	D
B	D	D	D	D	D	D	B	D	D	D	D	D	D
C	D	D	D	D	D	D	C	D	D	D	D	D	D
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
E	D	D	D	D	D	D	E	D	D	D	D	D	D
F	D	D	D	D	D	D	F	D	D	D	D	D	D
Aspectos Técnicos de Elaboração													
Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE	Afirmativas	PP	PEA	PEB	PEC	PED	PEE
A	D	D	D	D	C	C	A	C	C	C	D	C	C
B	D	D	D	D	D	D	B	D	D	D	D	D	D
C	C	C	D	C	C	C	C	C	C	D	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
E	D	D	D	C	D	D	E	D	D	D	C	D	D

Fonte: Autora.

Sigo a explicitação dos números e percentuais obtidos a partir dos dados elencados acima, passando em seguida à interpretação dos mesmos.

4.3.4.1 Análise dos dados coletados do teste de 2D/Primeiro Bimestre

O quadro a seguir evidencia em números e percentuais os dados coletados, remetendo às informações destacadas logo em seguida.

Tabela 8 - Análise dos dados coletados do teste de 2D/ Primeiro Bimestre

TOTAL DE RESPOSTAS: 120	DE INCIDÊNCIA (NÚMERO DE AFIRMATIVAS)	%
CONSISTÊNCIA	106	88,33%
DIVERGÊNCIA	14	11,66%

Fonte: Autora.

Há divergências na CE, na letra a, quatro professores discordam que os textos sejam autênticos; na letra c, um professor concorda que os textos trazem uma temática conectada aos interesses dos alunos; na letra d, dois professores concordam que as questões ligadas aos textos privilegiam a compreensão global; na letra e, um professor concorda que as questões permitem aos alunos fazer inferências; na letra f, um professor discorda que os temas abordados pelos textos trazem aspectos culturais da língua; na letra g, um professor discorda que as questões de interpretação de texto contemplam itens de localização de informações;

Nos aspectos linguísticos, na letra d, um professor discorda que existem questões que verificam aspectos linguísticos isolados de contexto. Não há divergências nos aspectos comunicativos. Nos aspectos técnicos de elaboração, na letra a, dois professores concordam que os comandos das questões são claros; na letra c, um professor discorda que a pontuação das questões está especificada na prova; na letra e, um professor concorda que há diversidade de formatos das questões.

4.3.4.2 Análise dos dados coletados do teste de 2D/Segundo Bimestre

Para finalizar a apresentação dos dados obtidos, exponho os dados referentes à aplicação da *checklist* ao nível 2D.

Tabela 9 - Análise dos dados coletados do teste de 2D/ Segundo Bimestre

TOTAL DE RESPOSTAS: 120	DE INCIDÊNCIA (NÚMERO DE AFIRMATIVAS)	%
CONSISTÊNCIA	101	84,16%
DIVERGÊNCIA	19	15,83%

Fonte: Autora.

Há divergência, na CE, na letra a, um professor discorda que os textos sejam autênticos; na letra c, um professor discorda que os textos tragam uma temática conectada aos interesses dos alunos; na letra d, três professores concordam que as questões ligadas aos textos privilegiam a compreensão global; na letra e, um professor discorda que as questões permitem aos alunos fazer inferências; na letra f, dois professores concordam que os temas abordados pelos textos tragam aspectos culturais da língua.

Nos aspectos linguísticos em relação ao uso da gramática e do vocabulário, na letra a, um professor concorda que a gramática se faz presente de forma sutil; na letra b, um professor concorda que os conteúdos lexicais e gramaticais são trabalhados de forma contextualizada; na letra c, um professor acredita que as questões possibilitam detectar se o aluno é capaz de utilizar estruturas da língua e vocabulário em situações concretas da vida cotidiana; na letra d, quatro professores discordam que se constata a presença de questões que verificam aspectos linguísticos isolados de contextos; na letra e, um professor concorda que além da mobilização de recursos linguísticos, as questões motivam os alunos à compreensão de aspectos socioculturais.

Não há divergências nos aspectos comunicativos. Nos aspectos técnicos de elaboração, na letra e, um professor concorda que as questões apresentam diversidades de formatos. A partir da apreensão de todos os dados expostos, prossigo com a apresentação da síntese da interpretação produzida.

4.3.5 Síntese da interpretação dos Dados Coletados

No quadro a seguir disponibilizo o total de itens por teste (2A, 2B, 2C, 2D do primeiro e segundo semestres) e por partes (CE, aspectos linguísticos, aspectos comunicativos e técnicos) e o total final, somatório de todos os itens de todos os testes em números e percentuais de convergência (C) e divergência (D) em relação às minhas respostas.

Tabela 10 - Síntese da interpretação dos Dados Coletados por partes

Provas	CE (320 itens)		Aspectos Linguísticos (200 itens)		Aspectos comunicativos (240 itens)		Aspectos Técnicos (200 itens)	
	C	D	C	D	C	D	C	D
2A (1ºBimestre)	33	07	24	01	30	00	24	01
2A (2ºBimestre)	31	09	25	00	30	00	21	04
2B (1º Bimestre)	35	05	24	01	30	00	23	02
2B (2ºBimestre)	32	08	21	04	28	02	23	02
2C (1º Bimestre)	29	11	24	01	30	00	25	00
2C (2ºBimestre)	35	05	24	01	30	00	22	03
2D (1ºBimestre)	31	09	24	01	30	00	21	04
2D (2ºBimestre)	32	08	17	08	30	00	22	03
TOTAL	258	62	183	17	238	02	181	19
%	80,62	19,37	91,5	8,5	99,16	0,83	90,5	9,5

*Concorda (c), Discorda (D)

Fonte: Autora.

Computando de forma numérica e percentual todos os dados coletados por meio do quadro acima, torna-se evidente a concordância total e por partes entre a visão dos professores de francês e a minha percepção dos aspectos acionais presentes nos testes analisados, permitindo interpretar quais aspectos são predominantemente convergentes nos testes e quais aspectos especificamente em cada teste são divergentes, ressaltando na interpretação dos dados coletados uma concordância que varia de acordo com as partes analisadas entre 80, 62% a 99,16%. Interpretação esta evidenciada no quadro a seguir.

Tabela 11 - Síntese Geral da interpretação dos Dados Coletados

TOTAL DE RESPOSTAS: 960	INCIDÊNCIA (NÚMERO DE AFIRMATIVAS)	%
CONSISTÊNCIA	860	89,58%
DIVERGÊNCIA	100	10,41%

Fonte: Autora.

Com base nos dados acima descritos, constato que aproximadamente 90% (89,58%) das aceções manifestadas pela concordância às afirmações propostas pela *checklist* em relação às características dos testes dos professores participantes da pesquisa estão de acordo, ou seja, coadunam minha visão sobre as características dos testes.

Nas afirmativas referentes à compreensão escrita, há um total de 80,62% de convergência. As divergências se manifestaram na autenticidade ou não autenticidade dos

textos presentes nos testes, e essa percepção foi dificultada pela ausência de menção, na maioria dos testes, da fonte referente à origem dos textos; na adequação da temática aos interesses dos alunos.

Embora tenha sido citado que o público-alvo é constituído por adolescentes, este público não foi apresentado em toda sua abrangência, seu histórico sociocultural na comunidade onde está inserido; outro aspecto em relação ao texto advém de sua abordagem para uma compreensão global ou apenas para a localização de informações, bem como a possibilidade de permitir fazer inferências.

Nos aspectos linguísticos, apresentou um total de 91,5% de concordância, as discordâncias se concentraram na apresentação de questões consideradas contextualizadas. Nos aspectos comunicativos, praticamente não houve divergências, 99,16% estão de acordo com a minha visão das características comunicativas do teste. Em relação aos aspectos técnicos, 90,5% coadunam com o meu olhar sobre o teste, houve divergências em relação à clareza ou não dos enunciados das questões e sua diversidade de formatos, bem como da presença da pontuação, embora esta esteja presente em todos os testes.

A partir das análises feitas, pode-se destacar das respostas congruentes com minha análise as características predominantes; na maioria dos testes analisados, as categorias de análise estão dispostas em duas colunas como características acionais e não acionais, destacadas nos quadros a seguir.

Quadro 36 - Características presentes nos testes

Características Acionais	Não acionais
Compreensão Escrita	
Textos Autênticos (50%) (professores)	Textos Não Autênticos (50%);
Textos adaptados ao nível do aluno;	
Temática conectada aos interesses dos alunos (50%);	Temática não conectada aos interesses dos alunos (50%);
	As questões ligadas aos textos não privilegiam a compreensão global;
	As questões não permitem aos alunos fazer inferências (proposições/deduções);
Os textos apresentam aspectos culturais da língua (50%).	Os textos não apresentam aspectos culturais da língua (50%);
	As questões de interpretação contemplam itens de localização de informações;
	As questões não suscitam reflexão ou criatividade em sua execução.
Aspectos Linguísticos (uso da gramática e do vocabulário)	
Características Acionais	Não Acionais
	A gramática não se faz presente de forma sutil, não está a serviço do sentido;
	Os conteúdos lexicais e gramaticais não são trabalhados de forma contextualizada, dentro de situações propostas, simulando contextos reais;
	As questões não possibilitam detectar se o aluno é capaz de utilizar estruturas da língua e vocabulário em situações concretas da vida cotidiana;
	As questões apresentam os aspectos linguísticos isolados de contexto;
	As questões não motivam os alunos à compreensão de aspectos socioculturais.
Aspectos Comunicativos da língua (a língua em uso)	
Características Acionais	Características Não Acionais
	As questões não estão fortemente conectadas a situações de uso real da língua;
	As questões não estão contextualizadas por meio de textos e diálogos;
	Os alunos não são acionados a listar, ordenar, classificar, religar, comparar, afirmar, refletir e resolver problemas;
	As questões não oportunizam ao aluno formas de interação (responder a um e-mail, redigir um anúncio);
	As situações de uso da língua não abrangem atividades em diferentes domínios: pessoal, coletivo, profissional e educacional;
	As questões não trazem uma tarefa ou problemática a solucionar.
Aspectos Técnicos de Elaboração	
Características Acionais	Características Não Acionais
Os comandos das questões são claros;	
	Os objetivos pretendidos não estão mencionados nas provas;
A pontuação está especificada na prova.	
	As questões não apresentam diversidade de gêneros textuais;
	As questões não apresentam diversidade de formato;

Fonte: a autora

Tendo como suporte a análise dos testes pelos professores participantes e por mim por meio da *checklist*, traço um panorama descritivo dos testes, ilustrado pelos quadros acima. Os testes de FLE do CILT, para cerca de 50% dos professores, apresentam textos autênticos, adaptados ao nível dos alunos que trazem aspectos culturais da língua cuja temática está conectada aos interesses desses aprendentes. Os comandos das questões estão claros e a pontuação está especificada na prova. No entanto as questões de compreensão de texto não privilegiam a compreensão global, contemplando apenas itens de localização de informações, não suscitam reflexão ou criatividade em sua resolução e não promovem o desenvolvimento de estratégias sociocognitivas e culturais. A gramática e o vocabulário não são abordados a serviço da comunicação e do sentido; aparecem descontextualizados, sem conexão com situações de uso real da língua. As avaliações não apresentam uma tarefa ou situação-problema e fogem a uma abordagem comunicativa cujo objetivo seria possibilitar ao aprendente desenvolver estratégias para em futuras situações reais agir na sociedade, interagir na língua nos vastos domínios sociais.

4.4 Análise da Triangulação dos Dados e informações Coletadas

Foram confrontados aqui os resultados da análise dos documentos oficiais, da análise dos testes pelo procedimento linguístico-discursivo e os resultados da aplicação da *checklist*, três conjuntos de dados e informações. A categorização foi feita a partir de uma lista de dez itens que resumem princípios acionais que devem caracterizar um teste escrito na PA, aspectos que se construíram a partir da fundamentação teórica advindos da construção da *checklist*, que foram observados na análise dos dados coletados, conforme quadro a seguir, explicitando o que cada instrumento de coleta de dados espelhou em relação às características de um teste acional. Assim, perguntei se as características elencadas abaixo estavam presentes na análise feita em cada um dos procedimentos investigativos e detectei pelas análises feitas a presença ou ausência dessas características, conforme disposto no quadro a seguir.

Quadro 37 - Análise da Triangulação dos Dados e informações Coletadas

Características Acionais	Documentos Oficiais	Provas (ISD)	<i>Checklist</i>
1.Uma tarefa a cumprir. Situações-problema com objetivos comunicativos definidos.	Presente	Ausente	Ausente
2.Estratégias que habilitam o aprendente a agir em situações concretas, cotidianas em vastos domínios sociais.	Presente	Ausente	Ausente

Características Acionais	Documentos Oficiais	Provas (ISD)	Checklist
3. Uso de textos autênticos (gêneros textuais) como recursos interativos e contextuais.	Presente	Ausente	Ausente/presente (50%)
4. Estrutura de ação emoldurada pela diversidade dos gêneros textuais.	Presente	Ausente	Ausente
5. Ênfase em objetivos extralinguísticos e socioculturais.	Presente	Ausente	Ausente/ Presente (50%)
6. Temas conectados aos interesses dos aprendentes.	Presente	Não menciona	Ausente/ Presente (50%)
7. Conteúdo dentro do nível dos aprendentes.	Presente	Presente	Presente
8. Apresentação de aspectos linguísticos (gramática/vocabulário) dentro de contextos para fins comunicativos.	Presente	Ausente	Ausente
9. Compreensão de textos que oportunize criatividade, reflexão e autonomia dos aprendentes ao solicitar respostas interativas (responder a um e-mail...)	Presente	Ausente	Ausente
10. Uma avaliação orientada para aprendizagem (critérios estabelecidos a partir da mobilização de estratégias para o agir social).	Presente	Ausente	Ausente

Fonte: Autora.

Esta projeção condensada das interpretações evidenciadas nesta pesquisa enseja uma necessária mudança de atitude e tomada de decisão, uma construção de um trampolim para um novo salto. Essa reflexão advinda de uma angústia calcada pela incongruência entre a teoria e a prática avaliativa está espelhada nos resultados obtidos. Em suma, os pressupostos teóricos da PA não foram detectados no formato dos testes escritos analisados, ou seja, as metas acionais do ensino comunicativo que projeta o uso social da língua sedimentado num processo avaliativo orientado para a aprendizagem não foram evidenciadas no formato dos testes. Essa consciência enseja, pois, desafios transformadores dessa prática avaliativa, um refazer, um ressignificar, um reconstruir a partir dos princípios acionais elencados de novas técnicas de avaliar intrinsecamente coerentes com os propósitos pedagógicos construídos. Proponho, pois, orientações que possam contribuir com essa mudança, fundamentadas nos estudos fomentados nesta pesquisa na seção de sugestão para construção de testes acionais.

4.5 Síntese da Triangulação dos dados coletados

Os pressupostos apresentados pela análise dos documentos oficiais definem a construção de testes de francês língua estrangeira acionais e uma avaliação formativa e somativa reverberando todos os princípios acionais acima elencados. No entanto, as análises das provas feitas tanto no procedimento de análise linguístico-discursiva quanto pela *checklist* confrontando a minha visão com a percepção da grande maioria dos professores especialistas

deixaram claro que as provas escritas de FLE do CILT no todo analisado não se encaixam no formato de tarefas e não apresentam um caráter eminentemente acional, como bem ilustram as análises feitas.

Assim, a prova escrita, para estar coerente com a PA, deve apresentar o formato de tarefas, descartando os exercícios tradicionais fragmentados, o que não exclui a avaliação de aspectos linguísticos como a gramática e o léxico, desde que estes estejam formatados em situações pertinentes, significativas, reais de comunicação. Visão asseverada por Bourguignon (2003) e reafirmada por Pinheiro (2018, p. 124): “avaliar na PA pressupõe uma situação-problema desde que autêntica e complexa e correspondente às atividades sociais realizadas nos domínios pessoal, público, educacional e profissional da vida das pessoas.” Ressaltando ainda segundo Pinheiro (2018) que deve ter como suporte um texto e como resultado também um texto numa diversidade de gêneros textuais cujo fio condutor é capaz de equilibrar forma e sentido. Na seção a seguir faço as sugestões para a construção de testes acionais.

4.6 Sugestão de procedimentos para elaboração de testes acionais

Antes de propor ou indicar uma alternativa de avaliação dentro dos moldes sugeridos, ou seja, por meio de tarefas para que se configure como uma prova acional, faço o delineamento do percurso metodológico a ser seguido, o passo a passo do processo de elaboração de um teste acional, a partir das orientações trazidas pelo Quadro (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005) e pelo Guia para avaliar por meio de tarefas para fins específicos na universidade (CONSEIL DE L’EUROPE, 2012), pela ALTE (2008) e por Bachman e Palmer (1996), já descrito de forma abrangente na seção 2.7 do capítulo da fundamentação teórica. Aqui retomo esses elementos de forma sintética dividindo-os em três fases de elaboração de um teste acional: cenário, coleta de documentos e redação do teste.

Na caracterização do cenário, o professor deve especificar o público-alvo, definir qual o nível dos aprendentes e seu domínio na língua-alvo e discriminar quais seus centros de interesses; pensar numa situação autêntica na qual os aprendentes devem mobilizar conhecimentos e estratégias na língua-alvo num domínio, num contexto da vida real, numa situação futura; conceber uma situação-problema ou um projeto que os aprendentes são capazes de gerenciar ou resolver na língua, edificando uma macrotarefa ou uma tarefa maior para os aprendentes realizarem para obterem um produto final adaptado às necessidades particulares na situação dada; pensar na produção escrita necessária para a realização da tarefa.

Na segunda etapa deve-se coletar, selecionar e organizar os textos ou documentos necessários para contextualizar, para as atividades de interpretação e produção. Na terceira etapa, para a redação do teste é necessário descrever a situação-problema, descrever o objetivo geral, apresentar uma macro tarefa autêntica, bem como criar tarefas intermediárias para diferentes atividades de linguagem, definindo claramente as produções esperadas, decidir a forma como vai avaliar os conteúdos ou conhecimentos, escolher os textos, estabelecer um fio condutor entre a interpretação de texto e a produção escrita, bem como uma intercessão entre os aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais, estabelecer uma ordem lógica das diferentes tarefas associando-as sempre a uma situação autêntica, definir se a avaliação será feita individualmente, em duplas ou coletivamente, adaptar as escalas de avaliação, estabelecendo a pontuação e construindo um referencial para correção.

Resumidamente ilustro estas etapas a partir da ficha recapitulativa apresentada no Guia para elaboração de testes acionais (CONSEIL DE L'EUROPE, 2012):

Quadro 38 - Ficha Recapitulativa

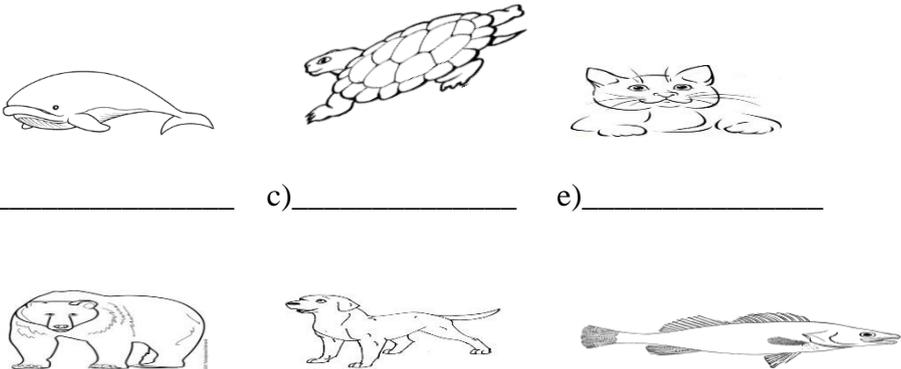
Título	
Nível	
Cenário (problemática):	
Situação-problema/ projeto:	
Contexto:	
Situação:	
Papéis:	
Tarefas:	
Macro tarefa:	
Tarefas intermediárias:	
Tarefa de leitura/produção:	
Tarefa escrita/produção:	
Documentos de Leitura (Textos/Gêneros textuais):	
Fontes documentais:	
Gabaritos para os avaliadores:	
Escalas para os avaliadores:	
Observações para os avaliadores:	

Fonte: Guia para avaliar por meio de tarefas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2012, p. 112).

Pode ainda o professor, ao olhar para o teste elaborado, fazer uma checagem perguntando-se se os princípios acionais estão presentes como proposto pela *checklist* elaborada e aplicada aos professores participantes desta pesquisa.

Com o intuito de exemplificar de forma simples e sintética uma abordagem acional para uma questão presente num dos testes analisados, trago abaixo uma questão no formato de tarefa que poderia substituir uma questão não acional, já ilustrada no item 4.2.4.1:

Écris les noms des animaux suivants ! Utilise un article défini !



a) _____ c) _____ e) _____

b) _____ d) _____ f) _____

Fonte: Prova de 2A(2ºBIM.) /CILT

Sugiro então uma nova proposta para a questão acima. Elaborei uma questão objetivando a compreensão de um texto, um artigo de um jornal francês *on line*: “20 minute”. Tendo por base a leitura de um texto, os aprendentes respondem a questões de interpretação e produzem um anúncio de venda de um animal. Os temas trabalhados: o vocabulário sobre os animais, os adjetivos e a descrição estão vinculados a um contexto autêntico, um artigo de jornal que dá suporte à compreensão e produção de texto.

1. Lisez l'article et répondez aux questions.

Lil Bub » : Le chat à la langue pendante, adoré des internautes, est décédé

DEUIL FELIN Pendant huit ans, cette chatte a connu une grande notoriété, notamment à cause de ses particularités physiques

20 Minutes avec agence <https://www.20minutes.fr/high-tech/2666171-20191203-lil-bub-chat-langue-pendante-adore-internautes-decede>

Publié le 03/12/19 à 17h27 — Mis à jour le 04/12/19 à 16h16



L'un des chats les plus célèbres d'[Internet](#) est décédé ce dimanche. Avec plus de deux millions d'abonnés sur [Instagram](#), Lil Bub, félin au faciès étrange et original, a joui pendant huit ans d'une immense popularité auprès des internautes, rapporte le [HuffPost](#).

C'est Mike Bridavsky, le maître de cette [chatte](#), qui a annoncé la triste nouvelle dans une publication Instagram. « Dire que notre famille est dévastée serait un euphémisme », écrit l'homme, après avoir remercié Lil Bub pour lui avoir apporté « tant de bonheur ».

1. Qui est Lil Bub?
2. Connaissez-vous un animal célèbre sur les réseaux sociaux ?
3. D'après l'article, comment on peut décrire Lil Bub ?
4. Quelle nouvelle l'article annonce ?
5. Quelles données l'article cite pour démontrer la popularité de Lil Bub ?

À vous !

- a. Vous avez un animal à vendre. Écrivez une annonce, dites: les caractéristiques, les signes particuliers, les goûts, l'âge, la date de naissance et le prix de cet animal.

As vantagens desta proposta estão na sua estrutura acional cujo suporte é uma tarefa a realizar, trazendo uma situação-problema possível de se reproduzir na vida real, no domínio da

vida social, bem como em sua autenticidade que constrói uma situação próxima da realidade. A contextualização e a interação via gênero textual anúncio trabalha aspectos linguísticos de forma pertinente, significativa, autônoma e criativa. Os aprendentes não são acionados a reproduzir de forma mecânica e fragmentada o conhecimento trabalhado, ao contrário, a teoria se conecta à prática, ao uso social da língua, tanto na interpretação quanto na produção de um anúncio. Assim, o aprendente é convidado a mobilizar estratégias sociocognitivas por meio de uma abordagem linguístico-comunicativa, um processo que o habilita a agir na língua em situações da vida real.

4.7 Síntese da interpretação dos dados coletados

Este capítulo, ao apresentar, interpretar, confrontar e triangular os dados e informações coletados pela análise dos documentos oficiais, pela análise das provas a partir do procedimento de análise linguístico-discursiva e pela análise das provas por meio da *checklist* apresentou um vasto arcabouço de elementos que possibilitaram caracterizar sob múltiplos e complementares vieses os aspectos acionais e não acionais presentes nas provas de FLE do CILT, objeto de análise desta pesquisa.

Em resposta à pergunta geral de pesquisa, se as tarefas utilizadas nos testes escritos atuais de FLE estão coerentes com a PA, foi constatado que embora os documentos oficiais preconizem e estabeleçam princípios acionais para a construção das provas, estas não estão coerentes com a proposta acional preconizada, por não apresentarem o formato de tarefas e não trazerem características eminentemente acionais, uma construção que permita a mobilização de estratégias que treinem ou projetem o aprendente a agir em uma situação futura na língua-alvo nos vastos domínios sociais. Em suma, as provas de FLE analisadas do CILT não são propulsoras do agir social, aspecto também questionado.

Quais características uma tarefa deve apresentar para estar em consonância com os princípios acionais? A este questionamento os dados apreendidos na apresentação da literatura pertinente ao tema, bem como os princípios elencados pelos documentos oficiais, fomentaram e orientaram a criação da *checklist* que enumerou as características acionais que devem estar presentes num teste coerente com a PA.

Apesar de os testes não apresentarem no seu todo consonância com uma proposta de avaliação numa perspectiva acional no ensino-aprendizagem de FLE, esses testes trazem elementos que podem impulsionar uma reformulação acional, os textos estão presentes em todas as provas, os conteúdos abordados estão correlacionados aos temas e conteúdos

propostos, em um dos oito testes a compressão textual trouxe o formato de tarefa como ilustrado neste capítulo.

A análise dos testes por meio da *checklist* pelos professores especialistas coadunou a minha visão sobre a não coerência dos testes com os pressupostos da PA. Os dados coletados enfatizaram a presença de aspectos não acionais nos testes, reafirmando de forma quase unânime a não conformidade dos testes analisados com os pressupostos da PA.

No entanto, diante da ausência do formato de tarefa e das características acionais já elencadas, a presente pesquisa sugere a reformatação dessas avaliações seguindo as sugestões da ficha recapitulativa descrita neste capítulo e a observância das características acionais delineadas nesta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo retomo os objetivos, respondo às perguntas de pesquisa e sintetizo os resultados obtidos e, diante deles, faço uma análise e uma reflexão sobre como esta pesquisa relatada nesta dissertação conseguiu concretizá-los. Em seguida, discorro sobre as limitações deste estudo e suas contribuições.

Ao longo da minha trajetória como professora de francês de Centro de Línguas, fui movida a adentrar a pesquisa em avaliação por uma intrínseca necessidade de tornar coerente a ação pedagógica avaliativa planejada pelos pressupostos teóricos da perspectiva acional no ensino-aprendizagem de línguas, um caminho imprescindível rumo à lucidez embasado pela pesquisa, uma possibilidade de mudanças para um fazer docente avaliativo ainda mais justo, eficaz e válido.

O cerne dos meus questionamentos repousou na necessária consonância do instrumento avaliativo teste escrito com os pressupostos acionais. Para iniciar esta pesquisa, construí uma base reflexiva a partir do delinear do processo avaliativo enquanto centro do processo de ensino-aprendizagem acional espelhando-o na construção de um elo conector entre a teoria e a prática avaliativa, entre o agir pedagógico e o agir social, entre tarefa e avaliação orientada para a aprendizagem, entre interação e contextualização via gêneros textuais, para elaboração efetiva de testes propulsores do agir social em FLE.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi verificar se os testes escritos de FLE atuais estavam alinhados com a proposta de ensino-aprendizagem de línguas preconizada pela perspectiva acional, direcionada ao agir social (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Para alcançar esse objetivo geral, elegi dois objetivos específicos, elenquei as características da tarefa acional e apreciei os testes atuais, buscando identificar se eles apresentavam ou não características acionais propulsoras do agir social.

Para tanto edifiquei, a partir do arcabouço teórico-metodológico, um suporte conceitual que me permitiu, a partir de autores renomados da área da Linguística Aplicada, elencar as características de um teste na PA, bem como apresentar um *framework* orientador das etapas de planejamento e elaboração de testes acionais, destacando os elementos necessários a essa construção, aspectos intrínsecos ao agir social presentes na tarefa, por meio da interação, do texto e dos gêneros textuais conectados à avaliação orientada para a aprendizagem (AOA).

Em seguida, por meio da análise documental, projetei os fundamentos legais orientadores dos testes a serem construídos nos Centros de Línguas do DF. Para análise dos testes do CILT utilizei dois recursos complementares: o primeiro foi o procedimento de análise

linguístico-discursiva, proposto pelo ISD que, adaptado ao documento teste escrito, possibilitou caracterizar, analisar e interpretar o contexto físico e sociossubjetivo dos testes, bem como denotar sua estrutura textual nos níveis organizacional, enunciativo e semântico.

O segundo instrumento de análise foi edificado com o intuito de trazer para a pesquisa a minha visão enquanto professora pesquisadora e o olhar de professores especialistas de língua francesa de Centros de Línguas com uma bagagem científica enriquecida pela formação continuada e, por conseguinte, ainda mais qualificada para, por meio da análise dos testes utilizando uma *checklist*, respaldar a concordância com a minha percepção em relação às características predominantes nos testes, destacando seus aspectos acionais e não acionais.

Os resultados obtidos foram agrupados a partir dos direcionamentos das análises feitas. No âmbito dos pressupostos legais, os testes escritos de FLE obrigatoriamente devem estar alicerçados pelo ensino comunicativo e pela PA, denotando o uso real da língua em contextos sociais, por meio da avaliação formativa, promovendo situações avaliativas interativas projetadas por tarefas ou projetos a realizar para que o aprendente seja habilitado a agir socialmente na língua-alvo.

No domínio contextual do procedimento de análise linguístico-discursiva, os testes escritos atuais de FLE do CILT não espelham o formato de tarefas acionais, não possibilitam o desenvolvimento de estratégias para a capacitação dos aprendentes para agir em situações futuras na vida real, em interação em FLE.

A análise por meio da *checklist* enumera de maneira mais detalhada as características presentes nos testes. As análises feitas pelos cinco professores participantes da pesquisa e por mim destacaram alguns aspectos acionais presentes nos testes, como a congruência entre os conteúdos à temática e ao nível de conhecimento dos aprendentes, bem como os aspectos não acionais, deixando de apresentar o formato de tarefas propulsoras do agir social, de abordar aspectos socioculturais da língua, de mobilizar recursos para o uso social da língua, entre outros. Em suma, os testes analisados não apresentaram, no seu todo, características eminentemente acionais.

Quais então seriam as características de um teste acional? Um teste escrito acional deve ter o formato de tarefas, propondo um problema a solucionar ou uma situação possível de ser replicada nos vastos domínios sociais, estabelecendo metas a serem alcançadas no cumprimento ou resolução dessa tarefa, deve fornecer instruções claras, precisas e pode determinar etapas para sua realização. O uso de suportes textuais (gêneros textuais) autênticos é imprescindível para a contextualização da situação dada e contribui para o desenvolvimento e mobilização de estratégias linguísticas-cognitivas, extralinguísticas e socioculturais. O teste escrito acional

constitui, pois, uma proposta de treino do aprendente para agir em situações futuras em interação, em sociedade, na vida real, na língua-alvo.

Em relação à compreensão escrita, além de serem autênticos, os textos devem apresentar diversidade de gêneros, uma temática conectada aos interesses dos aprendentes, devem ainda estar adaptados ao nível de conhecimento dos aprendentes, apresentando aspectos culturais da língua e privilegiando a compreensão global. As questões devem suscitar reflexão, criatividade e permitir aos aprendentes fazer inferências.

No que se refere aos aspectos linguísticos, os conteúdos gramaticais e lexicais precisam estar a serviço do sentido, apresentando-se de forma contextualizada, simulando situações reais de comunicação e estar conectados a aspectos sociolinguísticos. No tocante ao enfoque comunicativo, os testes acionais devem promover interação por meio de situações de uso real da língua nos diferentes domínios da vida social, apresentando o formato de tarefas. Em sua elaboração os testes precisam dar instruções claras, coesas e coerentes, explicitando o construto avaliado, os objetivos propostos e os critérios estabelecidos, bem como a pontuação.

Em suma, posso reafirmar que os testes escritos de FLE analisados não apresentam em sua totalidade características acionais propulsoras do agir social. Para minha surpresa essa visão já faz parte da realidade do Centro de Línguas do Gama, escola que tive a oportunidade de visitar quando da aplicação da *checklist* a um de seus professores de francês. O Centro de Línguas do Gama passou a adotar neste ano de 2019 o formato de tarefas acionais em sua avaliação de francês.

Assim, como contribuição, esta pesquisa trouxe uma reflexão sobre a avaliação de línguas, sua coerência com os propósitos do ensino-aprendizagem acional e por meio dos resultados obtidos foi possível propor uma necessária ressignificação do teste escrito. Essa consciência é, pois, o primeiro passo para a mudança das técnicas avaliativas utilizadas. Como proposta orientadora para uma adequação da avaliação à perspectiva acional preconizada no ensino-aprendizagem de línguas apresentada nesta pesquisa, sugiro que se adote no teste escrito o formato de tarefa acional delineada e caracterizada neste estudo. Essa pesquisa limitou-se a um único Centro de Línguas e a um número pequeno de professores devido ao tempo necessário à sua aplicação, no entanto sua abrangência qualitativa torna-a pertinente e significativa para a realidade de todos os demais Centros de Línguas.

Proponho, como encaminhamento a esta pesquisa, a elaboração de um guia prático para o planejamento e elaboração de avaliações acionais de Línguas, abordando conceitos essenciais para a compreensão da abordagem acional e a apresentação de um *framework* com os elementos necessários à confecção de tarefas avaliativas com exemplos de tarefas adequadas aos níveis

adotados pelo Quadro (CONSEIL DE L'EUROPE 2005). Para a contribuição desta pesquisa à formação continuada dos professores de centros de línguas farei juntamente com a coordenação e direção dessas escolas palestras e oficinas sobre os resultados evidenciados neste estudo e sua concretização na prática a partir da confecção de avaliações acionais em formato de tarefas.

Antes de concluir estas considerações finais, faço algumas sugestões de futuras pesquisas conectadas ao tema aqui trabalhado. Uma pesquisa poderia analisar, a partir da aplicação dos testes de FLE utilizados atualmente, os impactos sociais evidenciados no ensino-aprendizagem de FLE a partir desse formato avaliativo. Considerando que o Centro de Línguas do Gama já adota avaliações no formato de tarefas, um estudo poderia delinear esse processo e relatar os resultados obtidos. Num plano mais pragmático, creio que o formato avaliativo de tarefas acionais deveria ser pilotado em Centros de Línguas com o objetivo de gerar subsídios para sua adequação e aperfeiçoamento.

Ao longo do processo de pesquisa busquei um olhar atento, indagador, de um *bricoleur* que tece uma nova roupagem que melhor veste as representações edificadas nas especificidades do objeto estudado. Como ilustrado na metáfora de Denzin e Lincoln (2006, p. 18) “*un bricoleur*”, é um construtor habilidoso, que por meio de um viés interpretativo produz uma pesquisa, “um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação”. Um artesão ou uma costureira na confecção de uma “colcha de retalhos”, cujo resultado, ainda na visão de Denzin e Lincoln (2006, p. 18), é “[...] uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação”. Sugiro então uma nova bricolagem da figura sobre avaliação que ilustra o início desta pesquisa, agora reformatada e ressignificada, entretecida, ou tecida a partir das múltiplas perspectivas e interpretações elaboradas ao longo deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ALTE: The Association of Language testers in Europe. **Multilingual Glossary of Language Testing terms**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2008. Disponível em: alte.org/resources/documents. Acesso em: 14 jul. 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BAKHTIN, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 276-326.
- BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In.: COUTINHO, Antonia; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel. **O Interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Gimarães *et al.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of Text and Discourse**: Cognition, Communication and the Freedom of access to Knowledge and Society. Norwood: Ablex, 1997.
- BENTO, M. Regards théoriques sur la perspective actionnelle. **Éducation & Didactique**, Rennes, v. 7, n. 1, p. 87-100, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>. Acesso em: 30 jan. 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução de Sara Maria dos Santos, Telmo Mourinho Baptista, Maria João Alvarez. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURGUIGNON, C. L'apprentissage des langues para l'action. *In*: LIONS-OLIVIERI, M.-L.; LIRIA, P. **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues**. 2^e. ed. [S.l.]: Editions Maison des Langues. [Edição do Kindle], 2003. Não paginado.

BOURGUIGNON, C., Apprendre **et enseigner les langues dans la perspective actionnelle**: le scénario d'apprentissage-action. *In*: L'assemblée Générale de l'APLV, Grenoble, Conférence donnée le 7 mars 2007. Disponível em: <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BOURGUIGNON, C. De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. **Synergies Europe**, n. 1, 2006, p. 58-73.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRONCKART, J. P. Interactions, discours, signification. **Langue française**, n. 74, p. 29-50, 1987.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006.

BRONCKART, J. P. **O Agir nos Discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Edition, Pearson Education, New York, 1994.

BROWN, H. D. **Language assessment**: principles and classroom practices. White Plains, NY: Pearson education, 2004.

BROWN, H. D. Choosing the Right type of Assessment. *In*: COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; O'SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (ed.). **The Cambridge guide to second language assessment**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2012.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. **Language Assessment**: Principles and Practices. White Plains, NY: Pearson. 2010.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in education and teaching international**, University of Hong Kong, v. 44, n. 1, p. 57-66, feb. 2007.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONEJO L.-L. E., **Qu'est-ce qu'une tâche?** Rahmen des Projektes, Español Online, adapté en français par Philippe Liria, 2007. Disponível em: <http://www.difusion.com/uploads/2004/Ideas/Recursos/1246.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2005.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Guide pour utilisateurs**, site du Conseil de l'Europe. 2002.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Évaluer par les tâches les langues à fins spécifiques**. Édition du Conseil de l'Europe, 2012. Disponível em: <http://www.ecml.at/publications>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Estudos da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DE LANDSHEERE, Gilbert. **Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation avec lexique anglais-français**. Deuxième édition – revue et augmentée. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. Source gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4808223w/f7.image>. Acesso em: 22 abr. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751**, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, 07 fev. 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional, Aprendizagem Institucional e em larga escala**. Brasília: SEEDF, 2014-2016. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-Avaliacao-Educacional-1.pdf>. Acesso em 22 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6. ed. Brasília: SEEDF, 2015.

DOLZ, J. Écrire des textes argumentatifs: un outil d'apprentissage de la lecture. **Enjeux**, n. 31, p. 89-100, 1994.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Letramento Crítico nas brechas da Sala de Línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2003.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. México: Taurus, v. I e II, 1999.

HIMBER, C.; POLETTI, M-L. **Adosphère 1: méthode de français**. Vanves, FR: Hachette, français langue étrangère, 2011.

HIMBER, C.; POLETTI, M-L. **Adosphère 2: méthode de français**. Vanves, FR: Hachette, français langue étrangère, 2012.

HOLSTI, O.R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1969.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 1989.

JONES, N.; SAVILLE, N. **Learning Oriented Assessment: A systemic Approach**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2016. Disponível em: www.cambridge.org. Acesso em: 20 jun. 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY, A. Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. **Assessment in Education**, v. 10, n. 1, p. 15-26, Mar. 2003.

LANTOLF, J. P. The Sociocultural Approach to second language Acquisition: Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and Artificial L2 Development. *In*: ATKINSON, D. (org.). **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. Londres/ New York: Routledge, 2011. p. 24-47.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUSSIER, D. **Évaluer les apprentissages dans una approche communicative**. Paris: Hachette FLE, 1992.

MANGENOT, F.; LOUVEAU, E. **Internet et la classe de langue**. Paris: Cle International, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros. *In*: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). **DLCV: Língua, Lingüística e literatura**. João Pessoa: Idéia, 2003. p. 9-40.

MAROCHI, T. B.; RETORTA, M. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: CRV, 2018.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles *et al.* *In*: **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MÉDIONE, M.A. **Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères: Analyse d'une mise en situation en espagnol**. 2009. 368 f. Thèse (Doctorat de Sciences de l'Education) – Université Paris 8, Département de Sciences de l'Education, Paris: Université de Paris, 2008.

MERRIAM, S.B. **Case Study Research in Education. A Qualitative Approach**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MILES, M. B.; HUBERM, A. M. **Qualitative data analysis**. London: Sage, 1984.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORROW, K. Communicative language testing. *In*: COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; O'SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (ed.). **The Cambridge guide to second language assessment**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2012. p. 140–146.

NORRIS, J. N. Purposeful language assessment: selecting the right alternative test. **English Teaching forum**, n. 3, p. 41-45, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997530.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. rev. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sociohistórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

O'SULLIVAN, B. A brief history of language testing. *In*: COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; O'SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (ed.). **The Cambridge Guide to Second Language Assessment**. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 2012.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Rev. bras. linguist. apl.** [online], v. 5, n. 1, p. 45-61, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000100003>. Acesso em: 14 mar. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1980.

PEREIRA, L.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didática da escrita. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRICHON, É. **Agir d'usage et agir d'apprentissage em didactique des langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique d'une nouvelle perspective actionnelle**. Saint-Etienne, 2008. Disponível em: theses.fr/2008STET2123 Acesso em: 20 abr. 2019.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PINHEIRO, L. A. **Avaliação em francês língua estrangeira mediada por gêneros textuais na perspectiva acional**. 2018. 153 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34750> Acesso em: 20 jun. 2019.

PPP- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO do Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga, Secretaria de Estado de Educação do DF. Taguatinga, DF, 2018.

PUREN, C. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles em didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle. **Langues modernes**, n. 3, p. 55-71, 2002. Disponível em: apl-v-languesmodernes.org Acesso em: 14 jul. 2019.

PUREN, C. Pour une didactique comparée des langues-cultures. **Études de linguistique appliquée**, n. 129, p. 121-126, janv./mars, 2003.

PUREN, C. De l'approche Communicative à la perspective actionnelle. **Le Français dans le monde**, n. 347, p. 37-40, sept./oct. 2006.

PUREN, C. **Approche Communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires**, 2014. Disponível em: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PUREN, C. Le champ sémantique de l' « agir » en didactique des langues-cultures. Version modifiée et augmentée en septembre 2016. Disponível em: www.christianpuren.com/mes-travaux. Acesso em: 9 fev. 2019.

PUREN, C. **Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures: de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle**, 2017. Disponível em: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux>. Acesso em 15 abr. 2019.

PUREN, C. (à paraître 2008). **Pour une perspective de l'agir social sur et par les contenus langagiers en classe de langue: de la compétence communicative à la compétence informationnelle**. Disponível em: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux>. Acesso em 11 abr. 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. 2011. 364 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? *In*: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. **Avaliação no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2014. p. 77-93.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Código de ética da ILTA - International Language Testing Association, 2018. (Tradução).

REIS, S. Triangulação em pesquisa qualitativa: Consistência, divergência, alternatividade e causas. *In*: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008. p. 87-105.

ROSEN, É. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langues. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, p. 487-498, jan. 2009.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: CRV, 2018.

ROBERT, J. P. **Dictionnaire pratique de didactique du FLE**. [2019]. Disponível em: www.le-dictionnaire.com. Acesso em: 30 jul. 2019.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 7. ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2001.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas**, APLIESP, São Paulo, v. 4, p. 75-81, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, maio/ago., 1999. Disponível em: [researchgate/publication 237513754](https://doi.org/10.2306/2375-13754). Acesso em: 22 ago. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Routledge: London, 2006.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. 2002. 208 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, R.O.; ALMEIDA, M. F. Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netli**, Crato, v. 2, n. 1, jun. 2013, p. 117-127.

SOUBRIÉ T. Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE: la perspective actionnelle du CECR. *In*: BIZARRO, Rosa. **Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?** Porto, Portugal: AREAL Editores, 2008. Disponível em: <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162278>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. O Contexto do agir de linguagem. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A.(org.) **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SPRINGER, C. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. **Le français dans le monde**, Paris, n. 45, p. 25-34, janv. 2009.

SWAIN, M. Integrating Language and content teaching through collaborative tasks. **Canadian Modern Language Review**, v. 58, n. 1, p. 44-63, Sept. 2001. Disponível em: <http://doi.org/10.3138/cmlr.58.1.44>. Acesso: 9 ago. 2019.

TAGLIANTE, C. **L'évaluation et le Cadre européen commun**. Paris: CLÉ International, 2005.

TREMBLAY M. **Initiation à la recherche dans les sciences humaines**. Montréal: McGraw-Hill, Éditeurs, 1968.

TUZZO, S. A.; MAINIERI, T. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica em comunicação organizacional e Relações Públicas: Uma análise das assessorias de comunicação em Goiás - Brasil. **Revista Educação**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 45-63, 2016.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e Ética**. 2. ed. rev. ampl. Londrina: EDUEL, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. S. Progressão continuada: equívocos e possibilidades. **Revista Polyphonia**, Goiânia, UFG, v. 23, n; 1, p. 93 - 109, 31 jul. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/26692>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEIGLE, S. C. Assessing Writing. *In*: COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; O'SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (ed.). **The Cambridge guide to second language assessment**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2012.

WEISS, C. H. **Evaluation**: methods for studying programs and policies. 2 ed. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

YIN, R. **Case Study Research**: Design and Methods. Applied Social Research Methods series. Thousand Oaks, London: Sage Publications, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SOLICITAR AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
PESQUISADORA: EURÍDICE CABRAL VALENTIM
ORIENTADOR: PROFESSORA DRA. GLÁDY S PLENS DE QUEVEDO PEREIRA DE CAMARGO.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado diretor(a),

Com o intuito de elaborar minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaria de solicitar vossa autorização para a realização da pesquisa que objetiva analisar as avaliações escritas aplicadas no curso de francês a partir da abordagem comunicativa numa perspectiva acional.

Cumpre ainda reiterar que a participação de professores e coordenadores é de natureza voluntária sem nenhuma coerção; eles podem, em qualquer momento desistir de participar da pesquisa; suas identidades são mantidas em total sigilo, pois, são protegidas por pseudônimos.

Faz-se necessária a coleta de avaliações escritas elaboradas pelos professores e aplicadas aos alunos do curso de francês para análise e provável aplicação de questionário aos professores. Suas respostas aos questionários e as avaliações coletadas poderão ser utilizadas na dissertação, relatórios e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.

Desde já agradeço vossa colaboração para o presente sucesso da pesquisa.

Assim sendo, declaro que fui informado sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a colaboração desta instituição nesta pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Silvin Paulo de Carvalho
Matri. n.º 24.646-8
Dissertação
DODF n.º 001 de 02/01/2017

Brasília, 26 de novembro de 2018.
Eurídice Cabral Valentim
Tel. 995552983
Secretaria do PGLA: 31070619
(euridicevalentim@gmail.com)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____,
professor(a) de Francês, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada “O Teste Escrito Em Francês Língua Estrangeira: Um Instrumento Propulsor Do Agir Social”, desenvolvida pela professora Eurídice Cabral Valentim, aluna do mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada e orientada pela professora Gladys Plens De Quevedo Pereira De Camargo, a quem poderei contatar ou consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: gladysquevedocamargo@gmail.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é fazer uma análise dos testes escritos atuais do Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT), para verificar seu alinhamento com a Perspectiva Acional e o agir Social. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio da análise dos testes escritos, utilizando uma *checklist* proposta pela pesquisadora. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Brasília, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Eurídice Cabral Valentim

ANEXOS

ANEXOS A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 23572018 – EAPE

Brasília, 02 de outubro de 2018.

PARA: CRE Taguatinga

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos a pesquisadora EURÍDICE CABRAL VALENTIM, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "LINHA DE PESQUISA: PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E APRENDIZES DE LÍNGUAS" tem como objetivo identificar possíveis dissonâncias entre os pressupostos teóricos, a prática de uma aprendizagem comunicativa de língua com a forma como o construto prova escrita materializa a avaliação para a aprendizagem do aluno.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídos questionários estruturados e análise das avaliações escritas.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa.

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.
e Desenv. Profissional - EAPE
Mat.: 212.423-9
DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 30

Thaiane Ferreira

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378

ANEXO B – CARTA DE ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA


GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
Taguatinga
(nome da Coordenação Regional de Ensino)

CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTE
Atividades Pedagógicas e de Pesquisa de Cursos de Licenciaturas

À Direção da Escola: Centro Interdisciplinar de Ciências de Taguatinga

Encaminhamos o(s) estudante(s) abaixo relacionado(s), da Instituição de Ensino Superior UNB, do curso de mestrado em Linguística Aplicada, para realizar atividades pedagógicas da disciplina / do projeto "Linha de Pesquisa: Processos Familiares" nessa escola.

A atividade deverá ser realizada no 2º semestre do ano de 2018.

Solicitamos que a direção confira a identificação do(s) estudante(s) com um documento pessoal de identificação.

Nome do(s) Estudante(s)	Matrícula
<u>Furitiba Cabral Valentim</u>	<u>18/0003674</u>

Descrição da(s) atividade(s) a serem realizadas*	Carga Horária
<u>Pesquisa de mestrado</u>	<u>10h</u>
TOTAL:	<u>10h</u>

* Atividades de disciplinas específicas da graduação, EXCETO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. A carga horária total das atividades não poderá ser superior a 20 horas. Em caso de projetos maiores como PIBID e TCC, deverá estar anexado o projeto ou plano de atividades detalhado quanto aos objetivos e ao que será desenvolvido na escola.

Este documento **NÃO** autoriza registros audiovisuais ou fotográficos de pessoas (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola) e também **NÃO** autoriza a fazer qualquer menção dos nomes ou referência que identifique esses representantes/membros da comunidade escolar.

É permitido ao(s) estudante(s), sob consentimento e anuência da Direção Escolar, fazer observações, registros fotográficos de espaços, recursos e materiais da rotina pedagógica da escola, bem como realizar entrevistas com registros escritos de rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades especificadas neste documento, com a comunidade escolar, desde que preserve suas respectivas identidades pessoais e não comprometa os processos escolares.

Atenciosamente,

Brasília, 25 de outubro de 2018.

462489
UNIB-CRE Taguatinga
Estágio Supervisionado
Coordenação Regional de Ensino
(nome, matrícula, assinatura e carimbo)

ANEXO C– TESTE DE 2A/PRIMEIRO BIMESTRE

I – COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Lis le message qu’Imane envoie à ses amis et dis si c’est vrai (V) ou faux (F) : (_____/0,5)

Salut mes ami(e)s !

Le samedi 17 avril, c’est mon anniversaire ! Donc, je vous invite à une fête super cool chez moi sur le thème du rock. Portez un vêtement original rockeur/rockeuse e venez vers 17 heures. Apportez des bonbons, des gâteaux et des boissons. N’oubliez pas de chercher de bonnes musiques parce qu’on va beaucoup danser.

Imane

- a. () Imane va fêter son anniversaire chez elle vers 5h de l’après-midi.
- b. () Son anniversaire va être le weekend.
- c. () Ses amis vont apporter seulement des boissons.
- d. () Ses amis doivent apporter des bonbons, des boissons mais pas de gâteaux.
- e. () Elle demande aussi d’apporter de la musique.

2. Réponds aux énigmes. Trouve le nom des mois : (_____/0,6)

a. Quels sont le trois mois qui commencent par la lettre J?

_____ , _____ , _____

b. Quel est le mois de Noël? _____

c. Quel est le mois qui a moins de 30 jours? _____

d. Quel est le mois qui a un nom de trois lettres? _____

3. Quelle heure est-il ? (_____/0,4)

a.



b.





c.



d.

4. Reconstitue les quatre dialogues. Associe les questions et les réponses : (____/0,4)

1. – Bonjour, Alice est là, s’il vous plaît ?

a. () – Je suis désolé, Alice n’habite pas ici, c’est une erreur.

2. – Allô Alice ?

b. () – Non, je suis désolée, elle est avec ses copines.

3. – Allô, Alice, c’est ton cousin Gabriel !

c. () – Ah ! C’est toi Samuel ? Ça va ?

4. – Allô, Alice, ça va ?

d. () – Oui, c’est moi.

5. Fais 4 phrases pour décrire ta journée : (__/0,4)



6. Complète le texte avec les bonnes prépositions :

(____/0,7)

« – Allô, Samuel, nous sommes _____ Sénégal _____ Dakar.

– Bravo ! Alors, qu’est-ce que tu fais ?

– Je vais _____ plage puis _____ hôtel.

– Et ton frère ?

– Il pêche des poissons de toutes les couleurs.

– Cet après-midi, nous allons _____ musée, nous visitons la maison des Esclaves, _____ Île de Gorée.

– Et Dakar, c’est bien ?

– Oui, tous les jours, je vais _____ marché avec mon père. »

ANEXO D- TESTE DE 2A/SEGUNDO BIMESTRE

1. Lis les et réponds les questions:



a. Ce sont :

- des lettres des cartes postales des articles de journaux

b. Elles parlent :

- du travail des vacances à la montagne des vacances à la plage

c. À qui Amélie écrit-elle ? _____

d. Où Elodie passe-t-elle ses vacances ? _____

e. Entoure les actions présentes dans les textes:



II-GRAMMAIRE / VOCABULAIRE

2. Qu'est-ce qu'ils font ? Réponds par une phrase complète !



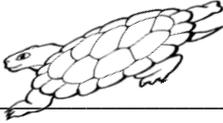
3. Mets les phrases **au futur proche**:

- a) Qu'est-ce que tu fais en janvier et en février? _____
- b) Nous découvrons la vie à la ferme. _____
- c) Moi, je fais du vélo pendant mes vacances. _____
- d) Vous partez à la campagne ou à la mer? _____
- e) On observe les fleurs et les arbres. _____

4. Complète avec: **Quel, Quels, Quelle** ou **Quelles**:

- a) _____ animal est vert et vit dans la mer et sur la terre?
- b) _____ sont les activités de la ferme?
- c) _____ animaux aiment faire de l'escalade sur les arbres?
- d) _____ est la couleur de ton cheval?
- e) _____ randonnées est-ce qu'on fait?

5. Écris les noms des animaux suivants ! Utilise un article défini !

		
a) _____	c) _____	e) _____
		
b) _____	d) _____	f) _____

6. Regarde les dessins et complète les souhaits de vacances. Utilise sujet+ "voudrais" + infinitif:

	
a) _____	c) _____
	
b) _____	d) _____

ANEXO E– TESTE DE 2B/PRIMEIRO BIMESTRE

I – COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Lisez le texte et marquez vrai (V) ou (F)?

(___/0,6)

Salut!



Je suis ton correspondant français à Québec. L'école secondaire au Canada, c'est super! Les cours sont en français, mais je ne comprends pas bien l'accent québécois! Nous portons tous un t-shirt de l'école bleu, blanc ou noir, c'est l'uniforme. Je fais beaucoup de sport et le midi, je mange à 11h30, mais il n'y a pas de cantine, c'est une cafétéria! C'est très différent du collège en France!

Bisous,

Wassim.

- a) () Wassim est français.
 b) () Il étudie au Canada.
 c) () Les cours sont en français.
 d) () Il comprend bien l'accent québécois.
 e) () Les élèves ne portent pas d'uniforme.
 f) () Il prend ses repas à la cantine.

II – GRAMMAIRE

2. Complétez le texte avec les nationalités . Attention à l'accord du masculin, féminin ou pluriel: (___/0,6)

« J'adore acheter des produits au Carrefour, un grand supermarché _____. J'aime bien les sushis _____, qui viennent du Japon. Je suis aussi un peu gourmand, donc j'achète un *pretzel* _____, qui vient de l'Allemagne ou des frites _____, qui viennent de Belgique. À la fin, je vais au cinéma regarder un film _____, qui vient de Hollywood, des États-Unis, ou si non, un novela _____, du Brésil. »

3. Quel est leur caractère? Attention à l'accord des adjectifs :

(___/0,4)



Le clown est _____ .



Monsieur Martin est _____ .



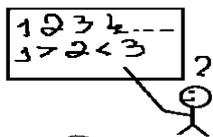
Pierre est _____ .

d. Les filles sont _____ .

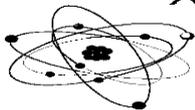
4. Quelles sont les matières que vous avez à l'école?

(___/0,4)

a)



b)



c)



d)



5. Complétez le texte avec les verbes (attention à la bonne conjugaison):



prendre - comprendre - apprendre

« Salut ! Je m'appelle Lucille et je vais au collège avec mes copines. Là-bas, nous _____ les matières scolaires. Parfois c'est un peu difficile, parce que je ne _____ pas beaucoup les sujets. Pour aller au collège, je _____ le bus avec mes copines. On est toujours ensemble, quand une copine ne _____ la leçon, on la travaille après la classe. De cette manière, mes copines _____ plus facilement. Au revoir ! »

6. Posez les questions avec où, quand, pourquoi, comment, que/quoi. N'oubliez pas d'utiliser «est-ce que» :

(___/0,5)

a) _____ ?

- Émilie habite à Paris, en France.

b) _____ ?

- Parce que j'adore la langue française.

c) _____ ?

- Elle vient au collège à pied.

d) _____ ?

- J'aime la télévision, la radio et *YouTube*.

e) _____ ?

- Je vais voyager au Canada en juillet.

ANEXO F– Teste de 2B/Segundo Bimestre

I – COMPRÉHENSION ÉCRITE

1) Les personnes ci-dessous cherchent un logement. Choisis le logement plus adéquat à chaque famille et justifie tes réponses : (____/1,0)

I – COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Les personnes ci-dessous cherchent un logement. Choisis le logement plus adéquat à chaque famille et justifie tes réponses : (____/1,0)



J'ai 21 ans et je suis étudiant. Je n'ai pas de voiture, donc je voudrais habiter près de l'université. Les études m'occupent beaucoup, mais j'aime aussi sortir avec mes amis. J'ai besoin d'un logement pas cher, parce que je n'ai pas beaucoup d'argent. J'aime la musique et tout à voir avec les ordinateurs.



Nous avons quatre enfants et un chien. Ils sont tous actifs et sportifs. Pendant les vacances nous faisons beaucoup de camping. Mon mari aime le jardinage et la vie en plein air. Quand à moi, j'ai besoin d'une ambiance tranquille.



Je suis marié, et père de deux filles. Je suis graphiste et je travaille à domicile. Ma femme est professeur. Mes enfants fréquentent une école en centre ville. Nous n'avons pas de voiture, mais nous avons des vélos et un scooter. On a un tas d'affaires, en fait, et je crois que nous avons besoin d'un logement spacieux.



Je suis mariée et j'ai deux enfants. Mon mari est électricien et il est souvent en voyage pour son travail. Je voudrais une grande maison parce que nous avons une grande famille et nous aimons faire des fêtes chez nous. Parfois mes parents viennent passer une semaine chez nous.

<p>1. Nantes – centre-ville 207 m²/1800 euros par mois</p> <p>Appartement rénové spacieux à rue D'Anjou. Deuxième étage, ascenseur. Séjour, trois grandes chambres (ou 2 chambres + bureau), cuisine moderne, salle à manger, deux salle de bains. Chauffage central, possibilité garage et cave à vin ou sous-sol.</p>	<p>2. Nantes – Le Pellerin 260m²/ 420.000 euros</p> <p>Maison à deux étages, moderne et très claire, avec vue dégagée sur parc. Au rez-de-chaussée: salle de séjour, 1 chambre, cuisine aménagée, salle à manger, buanderie, garage. Beau jardin 60m². En haut : deux grandes chambres, salle de bains, balcon spacieux.</p>
<p>3. Nantes – centre-ville 45 mètres/420 euros par mois</p> <p>Petit appartement vide à rue Laennec. Quatrième étage, ascenseur. Entrée avec placard, 1 chambre,</p>	<p>4. Nozay 450m²/ 630.000 euros</p> <p>Jolie maison campagnarde avec grand jardin de 1000m². Deux étages, ample salle de</p>

cuisinette, séjour, salle de bains, toilette. Balcon spacieux. Bon état, très clair.	séjour, quatre chambres et bureau. Grande cuisine aménagée, buanderie. Deux salles de bains rénovées. Garage pour deux voitures, sous-sol, grenier avec fenêtres.
--	---

II – GRAMMAIRE ET VOCABULAIRE

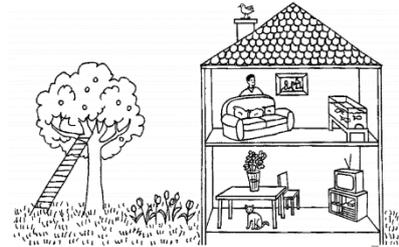
2) Complète le texte à l'aide du verbe « **vouloir** » dans sa bonne conjugaison : (____/0,5)

« Bonjour, je m'appelle Simon. J'ai 15 ans et pour mon anniversaire, je _____ un vélo vert. J'aime bien les choses vertes. Ma sœur, Imane, n'aime pas cette couleur. Elle _____ gagner une robe bleue. Elle adore cette couleur. Mon ami, Georges, et son cousin, Daniel, _____ acheter une console avec moi. Mais je n'ai pas beaucoup d'argent. Alors, on a décidé de faire le contraire. Nous _____ économiser beaucoup d'argent pour nous acheter la console et puis, on y va jouer. Et toi, qu'est-ce que tu _____ gagner pour ton anniversaire ? »

3) Regarde bien le dessin, puis complétez les phrases avec les mots suivants : (____/0,5)

sous – sur – à côté de – derrière - dans

- a) Le garçon est _____ le canapé.
 b) Le bouquet de fleurs est posé _____ la table.
 c) Les poissons sont _____ l'aquarium.
 d) L'arbre est _____ la maison.
 e) Le chat est assis _____ la table.



4) Complète le dialogue avec *c'est, il/elle est*.

(____/0,5)

-Tu habites où, Emilie ?

- J'habite dans un avion. _____ une maison différente.

-C'est vrai ? Génial ! _____ grand ou petit ?

- _____ un grand logement. J'ai une chambre et mes parents aussi.

- Et ta chambre, _____ spacieuse ?

- Bah oui. Dans ma maison, il y a beaucoup d'espace. Et ta maison, _____ comment ?

- Je n'habite pas dans une maison, mais dans un appartement.

5) Complète les phrases avec les **pièces** de la maison: (____/0,5)

- a) Je dors dans ma _____.
 b) Je regarde la télé dans le _____.
 c) J'étudie dans le _____.
 d) Je me douche dans la _____.
 e) Je fais mes repas dans la _____.

ANEXO G– TESTE DE 2C/PRIMEIRO BIMESTRE

I – COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Lis le texte et dis si c'est vrai (V) ou faux (F) :

L'Argent de Poche

40% des adolescents de 10-15 ans reçoivent de l'argent de poche: environ 15 euros par mois. Avec leur argent de poche, ils achètent des jeux vidéo (55% des garçons), des bonbons (53%) ou des vêtements (38% des filles), ou ils ne le dépensent pas et utilisent pour faire des cadeaux! Quelquefois, ils gagnent aussi de l'argent quand ils ont de bonnes notes à l'école ou quand ils font un petit travail.



(source: Okapi n° 839)

- a. Les ados reçoivent quinze euros d'argent de poche chaque mois. ()
- b. Les filles et les garçons dépensent leur argent de la même façon. ()
- c. S' ils vont bien aux examens ils gagnent aussi l'argent de poche. ()
- d. S'ils travaillent ils ne gagnent pas l'argent de poche. ()
- e. Les filles achètent surtout des jeux vidéo. ()

2. Donne une réponse comme dans l'exemple :

Ex : Où peut-on acheter des livres ?

J'achète des livres dans une librairie.

- a. Où peut-on acheter des DVD's pas chers ? _____
- b. Où peut-on acheter des fruits ? _____
- c. Où peut-on acheter des baskets ? _____
- d. Où peut-on acheter des vêtements ? _____

3. Fais des phrases avec les expressions qui expriment tes passions :

a. _____



b. _____



c. _____



d. _____



4. Complète les phrases avec des pronoms compléments :

- a. Je _____ invite pour mon anniversaire.



b. Il _____ collectionne.



c. Nous _____ écoutons



souvent.

d. Il ne _____ porte pas.



5. Combien ça coûte?



a) _____



b) _____

6. Complète avec **du, de la, de l', des** ou **pas de** :

- a. Akiko mange _____ crêpes à midi.
 b. Hugo ne mange _____ légumes.
 c. Je bois toujours _____ eau.
 d. Nous buvons _____ vin.

7. Utilise les mots suivants pour compléter les phrases:

cuillère - 250 grammes - trop - de la - assez - du - paquet

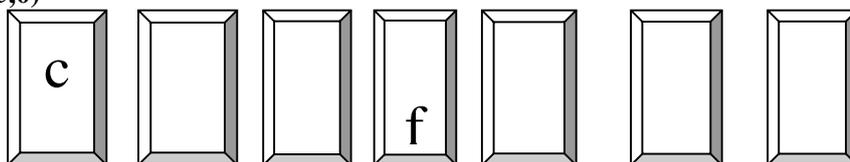
- a. Pour faire cette recette, je dois utiliser _____ de farine.
 b. Tu prends un _____ de chips pour le pique-nique?
 c. J'ajoute _____ sucre et _____ farine avec les oeufs?
 d. Mets une _____ de confiture dans ton yaourt.
 e. Manger _____ de sucre, ce n'est pas bon pour la santé.
 f. Oh! Non, je n'ai pas _____ de farine pour faire des crêpes!

BONNE CHANCE

ANEXO H- TESTE DE 2C/SEGUNDO BIMESTRE

I – COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Remettez dans l'ordre les moments de la biographie de Karl Lagerfeld. Complétez les encadrés: (____/5,0)



- a. En 1963, Karl Lagerfeld est rentré en France. Il a travaillé pour la marque Chloé.
- b. Il est arrivé en France à l'âge de 14 ans.
- c. Karl Lagerfeld est né à Hambourg, en Allemagne, le 10 septembre 1938.
- d. Aujourd'hui, il a quitté Chanel. Il dessine la collection de l'italien Fendi.
- e. Très jeune, il a travaillé chez les stylistes Jean Patou et Pierre Balmain.
- f. Puis il est parti travailler en Allemagne et au Japon.
- g. Vingt ans après, il est entré dans la célèbre maison de couture Chanel.

2. Répondez avec une phrase complète (sujet + verbe) selon la biographie de Karl Lagerfeld.

(____/5,0)

1. Karl Lagerfeld est né en quelle année ?

2. Quand est-ce qu'il est venu en France ?

3. Où est-ce qu'il a travaillé très jeune ?

4. Est-ce qu'il a travaillé dans d'autres pays ?

5. Qu'est-ce qu'il fait actuellement ?

II - GRAMMAIRE

1. Écris en lettres ces trois années : (3x 0,1 = 0,3)

a) 1878 : _____

b) 1950 : _____

c) 2018: _____

2. Complète avec les mots proposés :(7 X 0,1 = 0,7)

QUESTIONS - ENSUITE – ÉQUIPES – CANDIDATS – GAGNER – JEU – SOLUTION

“Il y a un _____ à la télévision qui s’appelle *Fort Boyard*. Au début, il y a deux _____ avec des _____ qui doivent participer à des épreuves pour trouver un trésor. D’abord, on doit répondre à des _____ sur des sujets très différents. _____, les participants cherchent des clés pour continuer le jeu et ils doivent trouver la _____ pour les énigmes. Le premier qui a quinze points va _____ la dispute.”

3. Répondez avec tes propres informations :(2 X 0,1 = 0,2)

a) Qu’est-ce que tu regardes à la télé ?

b) Quel type d’émission tu n’aimes pas?

4. Complétez avec *la forme correcte* du verbe **être** ou du verbe **avoir** : (5 X 0,1 = 0,5)

a) Les élèves _____ arrivés en retard et ils _____ oublié leurs livres.

b) En décembre, je _____ allé à Rio et j’ _____ visité la plage de Copacabana.

c) Paul _____ né en France. Il _____ étudié dans les meilleures écoles à Paris.

d) Pour arriver ici, tu _____ pris le métro et tu _____ arrivé à l’heure.

e) Nous _____ eu un bon semestre, nous _____ beaucoup appris.

5. Écrivez ces phrases au passé composé. Utilisez l’auxiliaire **être** ou **avoir** : (4 X 0,1 = 0,4)

a) Je **regarde** une série. _____

b) Nous **prenons** le bus. _____

c) Tu **étudies** pour le test. _____

d) Il va au club. _____

6. Choisis la bonne réponse : (4 X 0,1 = 0,4)

a) *D’abord* \ *Pendant* \ *Ensuite* l’interview, cette chanteuse a raconté son histoire.

b) *Au début* \ *Pendant* \ *D’abord* du jeu, je n’ai pas compris les règles, mais après, j’ai compris.

c) Le métro a eu un problème, et *d’abord* \ *pendant* \ *ensuite* nous avons attendu 3 heures pour sortir.

d) La jeune fille est morte *pendant* \ *à la fin* \ *d’abord* du film.

ANEXO I- TESTE DE 2D/PRIMEIRO BIMESTRE

COMPRÉHENSION ÉCRITE

1) Lisez le texte et dites si c'est vrai (V) ou faux (F) . (0,5)



LES RESTOS DU COEUR

Les Restos du Coeur ont été fondés par Coluche en 1985. Depuis cette date, les gens les plus pauvres peuvent recevoir un repas gratuitement. L'association recueille des dons et des concerts sont même organisés chaque année pour couvrir les besoins. Chaque année le nombre de personnes qui demandent de l'aide aux Restos du Coeur augmente. L'année dernière, 87 millions de repas ont été servis à 700 000 personnes dans un des 1900 centres. Et depuis 1985, c'est un milliard de repas qui ont été servis. Pour les bénévoles des restos du coeur, même si le chômage baisse en France, le nombre de pauvres augmente toujours. Les Restos du coeur vont donc continuer à les aider à se sortir de la misère mais pas seulement en distribuant des repas.

Car l'association est en train d'évoluer, elle propose maintenant 175 chantiers et ateliers d'insertion pour aider les gens à retrouver un travail. Dans les maisons de Coluche, il y a des ateliers de menuiserie, de mécanique, la possibilité d'apprendre les métiers de la restauration ou les métiers des espaces verts. Ces chantiers d'insertion fonctionnent assez bien puisque 25% des gens qui en ont bénéficié ont retrouvé un travail.

Si vous allez en France pour étudier ou pour vous installer, vous verrez peut-être des bénévoles de l'association attendre devant un supermarché. Pour les aider, rien n'est plus simple, il vous suffit d'acheter un paquet de pâtes, une boîte de conserve ou du café en plus et le déposer dans leur caddie à la sortie.

- a) Les Restos du coeur nourrissent gratuitement les gens pauvres. ()
- b) Coluche les a fondés en 1995. ()
- c) L'association se finance grâce aux dons et aux concerts organisés à cette fin. ()
- d) Il existe 700.000 Restos du coeur. ()
- e) Depuis 1985 on a servi 1000.000.000 de repas. ()
- f) L'association ne sert pas que des repas. ()
- g) Les Restos du coeur sont aussi appelés "les maisons de Coluche". ()
- h) Grâce à cette association , plus de 25% des gens ont trouvé un travail. ()
- i) Les bénévoles se trouvent souvent devant les supermarchés ()
- j) On peut les aider en achetant des produits non périssables. ()

VOCABULAIRE ET GRAMMAIRE

2) Faites des phrases selon les images. Utilisez les expressions avec le verbe **avoir** ou **être**. (0,5)

a)  Il _____.

b)  Nous _____.

c)  Il _____.



d) Je/J' _____.

e)  Tu _____?

3) Lisez les phrases et complétez. (0,4)

a) Si vous êtes gourmands,

_____.

b) Si on veut faire des courses,

_____.

c) Si tu aimes lire,

_____.

d) Si tu apprends le français,

_____.

4) Quels métiers ils font? Associez le métier aux compétences (1,0)

a)  Pour être _____, il

_____.

b)  Pour être _____, il

faut _____.

c)  Pour être _____, il

faut _____.

d)  Pour être _____, il

_____.

e)  Pour être _____, il

faut _____.

5) Personne ou Rien? (0,2)

a) Vous regardez quelque chose? Non, je ne regarde _____.

b) Il rencontre quelqu'un? Non, il ne rencontre _____.

6) Réécrivez les phrases en remplaçant les mots soulignés par des pronoms compléments. (0,4)

a) J'ai téléphoné à mes amis. _____.

b) Il explique son idée à Akiko. _____.

c) Elles répondent aux élèves. _____.

d) On donne des conseils à son meilleur ami. _____.

ANEXO J - TESTE DE 2D/SEGUNDO BIMESTRE

I - COMPRÉHENSION DE TEXTE - Lisez attentivement ce document:

Les métiers qui vont émerger d'ici 10 ans :

1. Architecte de réalité augmentée

Avec le développement des vêtements connectés et des technologies comme les Google Glass, il faudra bien occuper l'espace de la réalité virtuelle. Des architectes seront chargés de nous faire voir la vie en rose à travers les lunettes connectées et de construire, comme dans Minecraft, des univers entiers.



2. Programmeur de personnalités

Dans un futur proche, l'intelligence artificielle va faire d'immenses progrès. Les robots seront capables de parler mais nous voudrions les personnaliser un peu. Les programmeurs devront imaginer des voix différentes et des expressions, une personnalité sur-mesure pour favoriser le dialogue homme-machine.

3. Pilote de drones

Pilote de drones, c'est un métier qui existe déjà. Au-delà de leur utilisation controversée sur les champs de bataille, les drones offrent beaucoup de possibilités qui méritent d'être exploitées, comme, par exemple, livrer des pizzas.
Source (adapté) <https://www.blog-emploi.com/10-supers-metiers-futur>

1. Répondez aux questions selon les informations du texte: (0,8)

a. Qu'est-ce que le texte présente ?

b. Les lunettes, serviront-elles à faire quoi ?

c. Pourquoi faudra-t-il personnaliser les robots ?

d. À quoi sert/servira un drone ? Citez deux fonctions.

II - GRAMMAIRE

2) Associez pour former des phrases correctes :

(0,3)

a) () Madagascar est un pays

1) Où il y a quatre saisons.

b) () Le cours de sciences est un cours

2) Où il fait toujours chaud.

c) () Le pôle Sud est une partie du monde

3) Où on a déjà marché, mais où il n'y a pas d'habitants.

d) () La Terre est une planète

4) Où on fait beaucoup d'expériences !

e) () La France est un pays

5) Où il y a des océans.

f) () La Lune est un lieu

6) Où il fait toujours froid.

3) Mettez les verbes entre parenthèses au **futur simple** :

(0,7)

Les projets de rénovation de Monsieur Goffinet

« La semaine prochaine M. Goffinet (**être**) _____ en vacances. Il (**pouvoir**) _____ enfin s'occuper de sa nouvelle maison. Ses amis, Alex et Florence, (**venir**) _____ normalement l'aider à repeindre le salon et la cuisine pendant qu'Alice (**enlever**) _____ le papier peint au premier étage. M. Goffinet est content parce qu'il (**s'occuper**) _____ de son jardin. À la fin des travaux, il (**acheter**) _____ une bouteille de champagne et il la (**boire**) _____ avec ses amis. »

4) Complétez avec les expressions qui correspondent aux dessins : (0,7)

pleut - neige - fait trop chaud - l'hiver - nuages - L'été - Il fait très froid

a) Aujourd'hui, c'est _____



et il _____.



b) _____ est là ! il _____.



c) Ce matin, il _____, il y a beaucoup de _____.



5) Transformez les phrases en utilisant le comparatif de QUALITÉ correct (attention au genre et au nombre des adjectifs!): (0,5)

Exemple: Monique (grand) / Julie → (+) Monique est plus grande que Julie.

1. Les CDs (cher) / les livres

(+) _____

2. La France (beau) / l'Italie

(-) _____

3. Les photos (clair) / les diapositives

(+) _____

4. Les pull-overs (souple) / les pantalons

(-) _____

5. Le fauteuil (confortable) / le divan

(+) _____

Bonne Chance !