

ARTIGO ORIGINAL

Práticas avaliativas em aulas de línguas estrangeiras: articulação didática entre o formativo e o somativo

Assessment practices in foreign language classes: didact articulation between formative and summative evaluation

Luciana de Oliveira Alves¹ , Myriam Crestian Chaves da Cunha² 

1 Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - luoliveiralves@gmail.com

2 Universidade Federal do Pará - mycunha@gmail.com

Como citar o artigo.

Alves, L. O.; Cunha, M. C. C.. Práticas avaliativas em aulas de línguas estrangeiras: articulação didática entre o formativo e o somativo. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 2, p. AG1, 2022.

Resumo

Neste artigo, tratamos das relações entre as funções formativa e somativa da avaliação, na sala de aula de Língua Estrangeira, abordando as práticas avaliativas na perspectiva da Didática das línguas/culturas, que procura articular entre si as diferentes dimensões do ensinar e aprender uma língua. Realizamos uma reflexão teórico-metodológica, fundamentada na literatura sobre avaliação escolar (ALLAL, 2004; GATTI, 2002; FERNANDES, 2005; 2008), e sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COURTILLON, 2003; DUPLESSIS, 2007), e analisamos uma unidade didática de Francês Língua Estrangeira com o objetivo de mostrar que, quando articuladas, procedimentos formativo e somativo contribuem para a qualidade do ensino e das aprendizagens em língua e para o conseqüente desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. Concluímos que, no ensino e na aprendizagem de línguas, as atividades avaliativas, que se iniciam com o contrato didático e a apreensão dos objetivos didáticos, se fundem às atividades languageiras, potencializando as aprendizagens cotidianas e articulando-se às atividades somativas e/ou certificativas decorrentes das demandas institucionais.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Avaliação somativa; Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras.

Abstract

In this article, we address the relationship between the formative and summative functions of assessment in the Foreign Language classroom, approaching assessment practices from the perspective of languages and culture Didactics, that is, deeply integrated into the different dimensions of teaching and learning a language. We carried out a theoretical-methodological reflection, based on the literature on school assessment (ALLAL, 2004; GATTI, 2002; FERNANDES, 2005; 2008) and on foreign languages teaching and learning (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COURTILLON, 2003; DUPLESSIS, 2007), and we analyzed a teaching unit of French as a Foreign Language in order to show that, when articulated, formative and summative procedures contribute to the quality of language teaching and learning and to the consequent development of learners' autonomy. We conclude that, in language

Fonte de financiamento. Nenhuma.

Recebido em 14 Mar 2022. Aceito em 02 Jun 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

teaching and learning, evaluative activities, which begin with the didactic contract and the apprehension of didactic objectives, merge with language activities, enhancing everyday learning and articulating with summative and/or certifying activities arising from institutional demands.

Keywords: Formative assessment; Summative assessment; Foreign language teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

Avaliação somativa e formativa, duas modalidades da avaliação educacional de nomes bastante conhecidos, já nasceram em certa oposição em nosso sistema escolar, embora sejam essencialmente complementares. De acordo com uma caracterização clássica, a primeira, como avaliação da aprendizagem, tem destinação prioritariamente social, enquanto a segunda desempenha funções predominantemente pedagógicas de avaliação para a aprendizagem. A primeira inscreve-se numa lógica de regulação do próprio sistema educacional, interessado nos produtos das aprendizagens, ao passo que a segunda prioriza uma lógica de regulação das aprendizagens, com foco nos seus processos. Fernandes (2008, p. 358) resume a distinção entre ambas, como segue:

A avaliação formativa está associada a formas de regulação e autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e de aprendizagem, enquanto a avaliação somativa, em geral, proporciona informação sintetizada que se destina a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos.

Distinguir cada modalidade de avaliação, no entanto, não é o suficiente para entender o que está em jogo nas relações instauradas entre ambas, nem, mais globalmente, no sistema educacional como um todo, nem no âmbito específico do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste artigo, partimos de uma perspectiva geral, tal como descrita pelos especialistas da área das ciências da Educação, antes de nos voltarmos para as questões que desafiam cotidianamente os professores de línguas estrangeiras, tomando por base estudiosos do campo do Ensino-aprendizagem de Línguas. Nosso propósito, aqui, é discutir as possibilidades de articulação didática entre formativo e somativo, a fim de evidenciar como a avaliação pode se integrar aos dispositivos de ensino e aos processos de aprendizagem mobilizados em aulas de língua estrangeira. Como veremos, essa articulação exige que sejam levados em consideração, de modo interligado, os três eixos característicos da Didática das línguas/culturas: o eixo praxiológico das intervenções em sala de aula, o eixo psicológico da apropriação da língua pelos aprendentes e o eixo epistemológico da elaboração dos conteúdos, isto é, dos objetos didáticos (objetos de ensino, de aprendizagem e de avaliação) que se materializam nas diretrizes educacionais como nas propostas pedagógicas (HALTÉ, 1992; DUPLESSIS, 2007; CUNHA; OLIVEIRA, [s.d.]).

Para isso, fazemos uma breve contextualização histórica de modo a entender a origem das relações conturbadas entre avaliação somativa e formativa e as consequências dessa inimizade intrínseca nas práticas escolares. Ao caracterizar cada modalidade de forma mais detalhada, confrontamo-nas em seus limites, evidenciando os descompassos existentes entre os discursos teóricos elaborados pelos pesquisadores e as práticas escolares efetivas. Em seguida, por meio da análise de uma unidade de um livro didático de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE), selecionada no conjunto pedagógico *Cosmopolite 1* (HIRSCHSPRUNG; TRICOT, 2017), discutiremos a complementaridade entre essas duas modalidades, construindo a abordagem didática pretendida para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras.

2 AVALIAÇÃO SOMATIVA E FORMATIVA: UMA HISTÓRIA DE ANTAGONISMO

No contexto educacional brasileiro, o tema da avaliação da aprendizagem desperta poucas simpatias, quer por ser associado a episódios negativos do percurso individual de muitos ou ao penoso exercício avaliativo inerente ao ofício de professor, quer por ser considerado pelo prisma sociológico como um processo eminentemente seletivo e

discriminatório. De fato, a sociologia da educação evidenciou, nos anos de 1980, o papel desempenhado pela avaliação dita “do rendimento” na manutenção das desigualdades sociais no Brasil, o que se traduzia por elevadíssimos índices de evasão escolar nos primeiros anos da escolaridade.

Gatti (2002, p. 19), ao analisar o fenômeno numa perspectiva histórica, aponta alguns motivos para aquilo que chama de “processo de desabonamento social e acadêmico” em relação a uma área considerada demasiadamente técnica, quando não política e ideologicamente suspeita. Para a autora, a avaliação não desponta como relevante nem com a psicométrica, introduzida nas primeiras décadas do século XX, nem com as perspectivas mais tecnicistas dos anos de 1960 em que ela “passa a ser incorporada no contexto das políticas desenvolvimentistas” (GATTI, 2002, p. 19). Finalmente, no cenário da democratização do ensino, ela é interpretada, por muitos estudiosos da Educação, como um instrumento de seleção:

[...] no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta “sob suspeita” como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia. [...] Essa realidade gera a desqualificação dos processos avaliativos, que se estende à própria avaliação educacional, descaracterizando o seu verdadeiro objetivo como área de estudos e pesquisa.

Uma das principais consequências dessa situação foi a rejeição em bloco das práticas vigentes, responsáveis por dissimular, atrás de uma pretensa objetividade, a realidade de um sistema controlador das oportunidades educacionais. Ora, tais práticas, voltadas para a “mensuração” dos resultados e pela atribuição de notas, inscreviam-se na modalidade somativa da avaliação escolar, logo considerada como a principal responsável pela “criação de hierarquias de excelência” (PERRENOUD, 2001, p. 11), nas quais se pautam a seleção e a exclusão. Também foram denunciadas as práticas abusivas em que a distribuição ou subtração de pontos, bem como a realização de provas transformam-se em mecanismos disciplinares de controle do comportamento dos alunos, o que foge aos propósitos avaliativos. Em tais condições, o interesse acadêmico por essa modalidade da avaliação da aprendizagem praticamente desapareceu, por ser considerada como um assunto “conservador” e, por isso, “comprometedor”, o que não contribuiu para o desenvolvimento da área como campo teórico, como nota Gatti (2002).

No entanto, a avaliação somativa não desapareceu das práticas escolares brasileiras, continuando a vicejar com as mesmas características e segundo a mesma lógica. Por falta de uma presença mais generalizada da problemática avaliativa na formação dos professores, a propalada avaliação formativa, proposta alternativa ao caráter quantitativo e classificatório da avaliação somativa, não chegou a se firmar no Ensino Básico como o contraponto forte que pretendia ser em prol da aprendizagem, não passando, até hoje, de mera utopia pedagógica para a maioria dos professores.

Enquanto os estudiosos da área negligenciavam a avaliação somativa, os estudos internacionais sobre avaliação formativa receberam incontáveis contribuições oriundas de áreas diversas, tais como a Psicologia, a Educação, a Sociologia e o Ensino-aprendizagem de línguas, ao longo do seu mais de meio século de existência (FERNANDES, 2008; MORRISSETTE, 2010). Desta forma, o campo da avaliação formativa alcançou forte desenvolvimento, firmando-se como uma avaliação a favor da aprendizagem, totalmente inscrita nas questões psicológicas, pedagógicas e didáticas que envolvem os processos de aprendizagem. De certa forma, todavia, a reflexão a respeito dos processos formativos de avaliação permaneceu distanciada das práticas, embora passasse a integrar as exigências institucionais por meio dos textos oficiais. Ainda faltava construir a articulação teórico-metodológica entre essas duas modalidades de avaliação.

3 AVALIAÇÃO FORMATIVA OU SOMATIVA: CARACTERÍSTICAS ANTAGÔNICAS E DESCOMPASSOS NAS PRÁTICAS

Os estudos relativos à avaliação formativa têm como ponto de partida as proposições de Bloom, Hastings e Madaus (1971), na década de 1970, que distinguiram a função formativa da função somativa da avaliação¹ dentro de um modelo de ensino-aprendizagem de natureza behaviorista, centrado na noção de *feedback* dado aos alunos pelo professor e na implementação de atividades de remediação visando à correção de erros e à resolução dos problemas encontrados pelos alunos (MORRISSETTE, 2010). A partir desse primeiro modelo ou em oposição a ele, surgem diferentes reformulações e tendências na investigação sobre a avaliação formativa, tanto em países anglófonos, na esteira de Bloom Hastings e Madaus (1971), quanto em países francófonos, em perspectivas teóricas construtivistas e cognitivistas.

Embora grande parte dos estudiosos considere que não se dispõe de um quadro teórico fechado para esta função avaliativa, nos dias atuais, existe um consenso segundo o qual a avaliação formativa orienta-se fundamentalmente para a melhoria e a regulação das aprendizagens e do ensino, ocupando-se mais dos processos do que dos produtos da aprendizagem, e, por isso, mais integrada ao dia a dia das atividades escolares, como lembra, entre outros, Fernandes (2005). Morrissette (2010, p. 8, tradução nossa) ressalta o caráter social de construção do conhecimento nessa configuração francófona da avaliação formativa, que ela descreve, como segue:

[...] a influência das correntes de inspiração construtivista, socioconstrutivista e sociocultural leva a associar a avaliação formativa a um processo flexível de busca do sentido em torno das dificuldades encontradas por um aluno na realização de um determinado projeto, um processo interpretativo que se integra nas interações cotidianas. Nesta perspectiva, a avaliação formativa realiza-se por meio de um processo de comunicação inserido nas atividades de ensino-aprendizagem, a retroação construindo-se nessas interações da sala de aula².

Muito mais centrada naquilo que é produzido em termos de aprendizagem no dia a dia da sala de aula e nas regulações, isto é, nos ajustes que podem ser feitos ao longo do próprio processo, a função formativa da avaliação difere da somativa pelo fato de esta última estar centrada nos resultados obtidos pelos alunos, evidenciados por meio de um instrumento avaliativo (teste, prova ou exame) aplicado ao final de um período ou ciclo de ensino.

A modalidade formativa de avaliação está inteiramente voltada para os objetivos de aprendizagens estabelecidos (em geral expressos nas unidades ou sequências estudadas), no acompanhamento dos processos de aprendizagens em relação a esses objetivos, na identificação e regulação das dificuldades encontradas pelos alunos ao longo da realização de suas tarefas (de compreensão e de produção, por exemplo) e durante as interações em sala de aula. Ao apreender o modo como os diferentes conteúdos ensinados interagem no alcance dos objetivos de aprendizagem propostos (por exemplo, como abordar um desconhecido num espaço público para pedir-lhe informações, usando uma forma de tratamento e um registro que não sejam percebidos como ameaçadores pelo interlocutor,

¹ Os conceitos de avaliação formativa e de avaliação somativa foram inicialmente empregados por Lee J. Cronbach (1963) e, na sequência, por Michael Scriven, em 1967, no contexto de avaliação de programas curriculares. Grant, Gareis e Hylton (2017, [s.p.], tradução nossa) lembram esta origem: "Cronbach (1963) refere-se à ideia de usar a avaliação como uma ferramenta para melhorar os programas curriculares. Scriven (1967) baseia-se no trabalho de Cronbach ao propor o termo 'formativo' como uma forma de esclarecer os papéis da avaliação." Porém, foram Bloom, Hastings e Madaus (1971) que trouxeram esses conceitos para o âmbito do ensino e da aprendizagem.

² Do original: "[...] l'influence des courants d'inspiration constructiviste, socioconstructiviste et socioculturelle conduit à associer l'évaluation formative à un processus souple de recherche de sens autour des difficultés qu'éprouve un élève à réaliser un projet précis, un processus interprétatif qui s'intègre aux interactions quotidiennes. Sous cette loignette, l'évaluation formative s'accomplit dans un processus de communication imbriqué aux activités d'enseignement-apprentissage, la rétroaction se construisant dans les interactions en classe".

mobilizando estruturas sintáticas apropriadas à formulação de um pedido), os alunos imprimirão esforços não apenas para aprender conjugações ou estruturas sintáticas corretas, mas também para articular esses saberes em função de seu propósito, nas diferentes tarefas da sequência didática, enquanto o professor os observa atentamente para regular o seu ensino em função das dificuldades evidenciadas por seus alunos.

Desta forma, a avaliação formativa exige um outro jeito de ensinar, com evidentes repercussões no modo de aprender. Em primeiro lugar, porque faz da apreensão concreta dos objetivos de aprendizagem pelos aprendentes uma condição importante para a construção, por esses mesmos aprendentes, dos critérios de sucesso em relação ao produto esperado de modo que, como principais interessados que são, os aprendentes tenham a possibilidade de apreciar corretamente suas produções em andamento. Nessa abordagem formativa, que Nunziati (1990) preferiu chamar de “formadora”, para distingui-la da proposta original de Bloom Hastings e Madaus (1971), centrada na ação exclusiva do professor, aprender a se autoavaliar torna-se um objetivo de aprendizagem, uma competência primordial a ser construída (NUNZIATI, 1990), ao mesmo tempo que se aprende a usar a língua estrangeira, como veremos nos exemplos do tópico 4 deste artigo.

Outra característica fundamental da avaliação formativa é sua natureza processual: ao direcionar o dispositivo de ensino do professor (que já prevê, em suas atividades, a construção coletiva desses critérios por meio da análise dos produtos esperados), essa modalidade de avaliação integra-se também aos processos de aprendizagem. O olhar do professor, como o do aprendente, com a mediação do primeiro e a interlocução com os pares, se volta em dois planos diferentes, como representado na Figura 1, a seguir: o do processo de comunicação e interação (como o aprendente está comunicando e interagindo na língua em curso de aprendizagem) e o do processo de aprendizagem em si (como ele constrói seus conhecimentos e direciona seu estudo pessoal, escolhe e mobiliza estratégias de aprendizagem para desenvolver a ação discursiva proposta nas atividades ou projetos da sala de aula). A avaliação formativa dá-se pela objetivação das atividades, tanto de aprendizagem quanto de uso da língua, análise dos modelos (auto)avaliação, coavaliação e (auto)(r)regulação daquilo que está em construção, nos dois planos indicados.

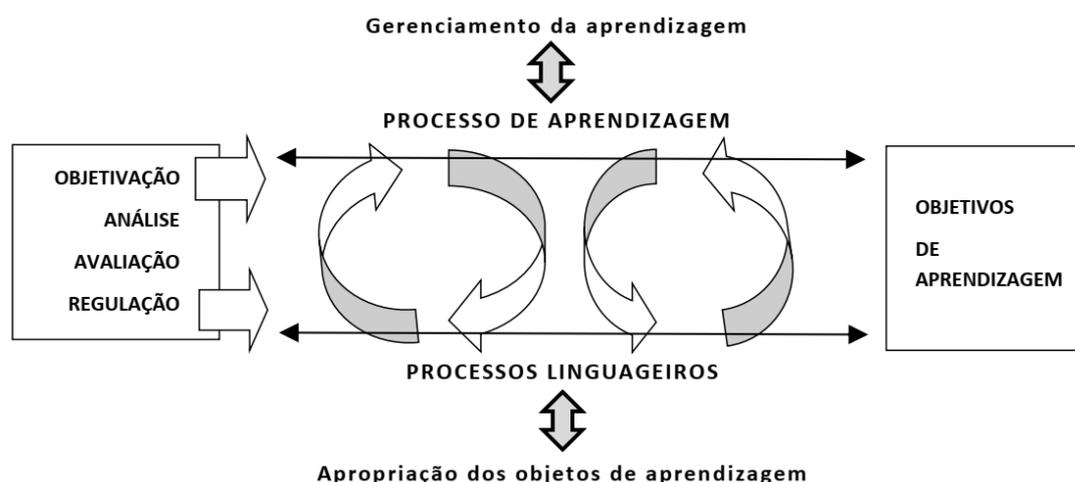


Figura 1. Integração do processo avaliativo nos planos da aprendizagem e da ação linguageira.

Fonte: Cunha (2011 [s.p.]).

Ao longo desses processos, eminentemente pedagógicos e geradores de um rico conjunto de informações, o foco se desloca das notas ou dos conceitos para a aprendizagem em si. Aliás, a integração com os processos (meta)cognitivos e interacionais da aprendizagem é tal que, para aqueles que assimilam as atividades avaliativas à função

somativa, a percepção é de que a avaliação formativa deixou de ser avaliação propriamente dita.

De fato, as características da avaliação somativa parecem se opor termo a termo às que acabam de ser descritas. A avaliação somativa, a cargo exclusivo do professor, como agente institucional que é, consiste em uma verificação pontual das aprendizagens em relação aos objetivos estabelecidos. Ela ocorre ao final de um módulo ou ciclo de ensino, quando o objetivo não é mais o de aprender, mas sim, o de realizar um balanço consolidado, parcial ou final, daquilo que foi aprendido³ (PERRENOUD, 2001). Os resultados desse balanço, expressos por meio de notas ou conceitos, destinam-se a usuários situados fora da relação pedagógica da sala de aula, como a administração escolar, pois é preciso comunicar os resultados daquele ciclo de estudos aos demais atores da comunidade escolar (coordenadores, pedagogos, diretores), na medida em que a regulação dos fluxos de alunos no sistema escolar se baseia nesses resultados, e à sociedade em geral (pais, futuros empregadores, por exemplo). O conteúdo dos testes e provas apresenta geralmente um recorte dos temas e objetos ensinados em sala de aula, muito mais do que procuram dar conta dos objetivos de aprendizagem, mais complexos em virtude de sua natureza mais procedimental⁴.

Como afirma Courtillon (2003, p. 43, tradução nossa), a concepção que temos de avaliação ilustra a competência que esperamos de um aprendiz:

Se ela [a avaliação] pretende ser uma contabilização dos “erros” do aluno, não deve ser chamada de “avaliação”, mas de “teste linguístico”. A verificação não permite dimensionar de forma alguma as capacidades do aluno, que só podem ser avaliadas em termos de saber-fazer: saber compreender (o quê? Que tipo de documentos?) E saber produzir (o quê? Em que situações?) Conceber os meios de avaliação significa projetar com muita precisão quais aspectos das competências serão avaliados oralmente e por escrito, como, quando e por qual processo cada aspecto da habilidade será quantificado⁵.

E, diferentemente dos resultados recolhidos ao longo do processo formativo – mais extensos e mais variados, pois as evidências de aprendizagem aparecem nas interações, nas produções escritas e orais, bem como nas atividades de apreciação dessas produções, nos instrumentos de autoavaliação, para citar apenas alguns –, na avaliação somativa as “mostras” de aprendizagem são expressas de modo quantitativo, por meio da soma de pontos alcançados pelos alunos nos testes e provas.

Falta-nos espaço, aqui, para descrever os descompassos encontrados nas práticas escolares entre os bons procedimentos avaliativos recomendados pelos estudiosos das ciências da Educação e aqueles que a escola frequentemente apresenta – reveladores do exercício de um poder arbitrário por parte de alguns profissionais: atribuição de julgamento não referenciado por critérios explícitos, inclusão de critérios clandestinos na apreciação,

³ Embora seja evidente a relação entre ambas, não abordaremos aqui a função certificativa, variante da modalidade somativa, pela qual são tomadas decisões sobre o avanço para um novo ciclo, uma série ou um nível de ensino subsequentes. Tais decisões, em geral, são expressas por meio da emissão de certificados, diplomas e relatórios finais.

⁴ Ao longo da aprendizagem de uma língua, principalmente se a abordagem privilegiada for efetivamente comunicativa e/ou acional, o professor lida com objetivos de natureza diferente: os objetivos gerais, que são pragmáticos, discursivos, languageiros, e os objetivos linguísticos (ensina-se o verbo *avoir* e os numerais ordinais, como conteúdos linguísticos, mas para que o aprendiz possa “dizer sua idade”, por exemplo). Esses objetos de ensino (gramática, vocabulário...) não constituem um fim em si, mas integram objetivos de aprendizagem mais amplos (os languageiros). A validade da avaliação está na capacidade que ela tem de informar sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem, não sobre a “retenção” de objetos esparsos de ensino.

⁵ No original: “Si elle [l'évaluation] est conçue comme une comptabilité des ‘fautes’ de l'étudiant, elle ne devrait pas s'appeler ‘évaluation’, mais ‘contrôle linguistique’. Le ‘contrôle’ ne donne en aucun cas la mesure des capacités de l'étudiant qui, elles, ne peuvent être évaluées qu'en termes de savoir-faire: savoir comprendre (quoi? quels types de documents?) et savoir produire (quoi? dans quelles situations?). Concevoir l'évaluation signifie très précisément concevoir quels aspects des compétences seront évalués à l'oral et à l'écrit, comment, quand et par quel procédé chaque aspect de la compétence sera quantifié.”

inserção de objetos de avaliação sem relação com os objetos de ensino, nem com os objetivos de aprendizagem pretendidos. A lista dessas mazelas da avaliação é longa e conhecida. Em síntese, seguem alguns exemplos de posturas que podem ser observadas no dia a dia da sala de aula, na Educação Básica, e que indicam o descompasso existente entre o trabalho formativo e o somativo:

- A avaliação é sinônimo de prova. Ao se falar em avaliação, os atores do ensino-aprendizagem (professores, alunos, pedagogos, diretores, pais) pensam imediatamente nos testes e provas que serão aplicados ao longo de um curso. Exclui-se, assim, a avaliação formativa das aprendizagens cotidianas e do próprio ensino e reduz-se a função somativa a um instrumento avaliativo, o teste ou a prova.
- O que “cai na prova”, isto é, o que será objeto de avaliação, é o que deve ser estudado. Este pensamento, muito difundido nas instituições de ensino, engendra inúmeros problemas: só se estuda para passar nas provas, e não para aprender, desenvolver sua autonomia; o que não será objeto de avaliação não é de interesse dos alunos; a prova estabelece a conduta dos alunos, e até mesmo o planejamento das aulas, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no mais claro exemplo de “pedagogia do exame” denunciada por Luckesi (1995).
- A média do aluno pode aumentar ou diminuir caso ele adote atitudes julgadas indesejáveis. É muito comum, até mesmo pelo desconhecimento do que vem a ser avaliação formativa, que haja confusão com “avaliação qualitativa” ou “avaliação global” – termos empregados de forma aleatória para designar o que escaparia das criticadas práticas classificatórias. Por causa desta confusão, professores, equivocadamente, reduzem as notas parciais ou finais de seus alunos em função de sua postura em sala de aula. A boa educação, a participação a todas as aulas, a assiduidade e a pontualidade, por exemplo, não são expressamente objetos de ensino, nem de aprendizagem de uma determinada disciplina, e, sim, valores cultivados ao longo da vida escolar dos alunos. Já as notas são valores numéricos que refletem a performance dos alunos em relação aos objetos de ensino e aprendizagem⁶. Se corrigir provas e atribuir pontos já é uma difícil tarefa, por maior que seja o cuidado do professor na elaboração e correção, imagine-se então mensurar “o quanto vale” a boa educação ou a boa vontade de um determinado aluno⁷.
- Praticar avaliação formativa é aplicar continuamente testes para que os alunos melhorem as médias e corrijam seus erros. Esta prática decorre, principalmente, do fato de que o primeiro modelo de avaliação formativa, de referência neobehaviorista, fora muito mais centrado nos resultados do que no processo de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, com aponta Cunha (2006, p. 71), “uma das qualidades atribuídas à noção de avaliação formativa é de ser contínua, característica essa que está associada a seu aspecto processual”. No entanto, como afirma a autora, houve uma compreensão equivocada dos termos pelos atores da educação que, em diversos momentos, entendem que avaliar continuamente é atribuir notas a tudo aquilo que o aluno produz: “o que se pratica então é nada menos do que a velha avaliação somativa fragmentada em uma multiplicidade de momentos, uma avaliação somativa constante, mascarada pelo uso do qualitativo ‘contínua’ ” (CUNHA, 2006, p. 72). Esses são apenas alguns exemplos de que o trabalho avaliativo tem sido praticado de forma pouco rigorosa, extremamente classificatória e desprovido de suas demais funções que não a somativa e/ou

⁶ Utilizamos a grafia “ensino-aprendizagem” para nos referir, de forma global, ao ensino e à aprendizagem como dois processos que se encontram entrelaçados na sala de aula. Quando tratamos desses processos separadamente, falamos de “objetos” ou de “objetivos” de ensino e de aprendizagem.

⁷ Exemplo deste procedimento é uma determinada escola de Ensino Fundamental e Médio da cidade que reserva, na composição da nota final de cada disciplina, o que chama de “1,0 ponto formativo” a ser atribuído com base na avaliação subjetiva do professor das atitudes de seus alunos.

certificativa, o que reforça os sentimentos negativos em relação à avaliação e a exclui do processo de ensino-aprendizagem do qual ela deveria ser indissociável.

Antagônicas em sua natureza, avaliação formativa e somativa permanecem antagônicas em seus processos. À riqueza dos processos formativos, a avaliação somativa parece opor irremediavelmente a impessoalidade das engrenagens administrativas e a frieza de julgamentos definitivos que tanto assustam os alunos. Não parece ser possível, de fato, reabilitá-la da acusação de mecanismo de desigualdade social, a não ser que pontos de articulação entre ambas sejam evidenciados, didaticamente, no modo como suas funções distintas são exercidas. É o que tentaremos mostrar na seção a seguir.

4 AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA: POSSÍVEIS COMPLEMENTARIDADES

Apesar das notas negativas que sobressaem do tópico anterior, o antagonismo das funções entre essas duas modalidades, objeto deste artigo, cede espaço a uma efetiva complementaridade quando se observam alguns elementos intrínsecos do ato de avaliar (HADJI, 1989), em especial, os objetivos da aprendizagem, o referencial da avaliação (HADJI, 1992) e os atores da avaliação que têm sido abordados neste trabalho.

Em primeiro lugar, formativo e somativo são (ou deveriam ser) direcionados para os mesmos objetivos, a saber, os objetivos de aprendizagem, razão de ser da escola. Se, ao longo de uma sequência de ensino, os alunos têm como objetivo aprender a descrever alguém fisicamente e, para isso, são confrontados a diferentes situações em que a descrição física é necessária – descrever-se para um motorista de aplicativo, descrever-se para ser reconhecido(a) no aeroporto, descrever uma criança que se perdeu em um shopping –, espera-se que, em um teste ou prova, os alunos sejam confrontados a situações de uso semelhantes, para que possam mobilizar os diferentes saberes que construíram (atos de fala adequados à situação, mobilização dos recursos linguísticos, lexicais e morfossintáticos, ou discursivos pertinentes face ao comando da tarefa).

Em segundo lugar, os critérios de avaliação construídos em sala de aula e que orientam a apreciação das produções orais e escritas dos alunos ao longo do processo de aprendizagem são os mesmos que deverão ser respeitados no momento da verificação das aprendizagens, ao término da unidade ou do período de ensino, observando-se sua adequação aos comandos das tarefas. Podemos tomar como exemplo, no trabalho em sala de aula, uma atividade com diálogos ou e-mails em que alguém se descreve para um desconhecido. Os alunos, orientados pelo professor, podem observar que, além da descrição física, é necessário cumprimentar adequadamente o interlocutor, informar o local exato em que se estará no momento do encontro, para então descrever-se fisicamente e, em seguida, agradecer o contato e despedir-se. Além disso, também podem identificar quais são as estruturas linguísticas que permitem realizar uma boa descrição, a pronúncia de elementos novos, a entonação adequada, a fim de se fazer compreender pelo seu interlocutor (tendo realizado, para isso, até exercícios de tipo estrutural para facilitar a apropriação dessas estruturas e das regras de funcionamento da língua). Todos esses elementos irão compor um conjunto de normas e critérios que servirão de referencial (ver Quadro 3) para que os próprios aprendentes possam apreciar as suas produções, em confronto com os descritores que podem ser identificados nessas produções; também irão orientar ajustes e reescrita de seus textos, alimentando o processo de autorregulação (HADJI, 1992).

Em uma avaliação somativa, os mesmos critérios construídos ao longo da sequência didática (com instrumentos semelhantes) precisam ser usados para poder, assim, gerar uma clareza em relação ao que é objeto de ensino, em sala de aula e nas atividades do livro didático, e objeto de aprendizagem para o aluno, além de indicar pistas claras sobre que estratégias de aprendizagem mobilizar (para memorizar determinados elementos, empregando-os em situações de uso, melhorar as habilidades orais etc.).

Finalmente, ainda que os atores da avaliação mudem, na hora da verificação no final de um ciclo ou no exame, os aprendentes que desenvolveram capacidades de autoavaliação ao

longo do processo não ficam alijados das capacidades de análise e ajustes na adequação de sua produção. Estando à vontade com os objetivos e critérios de avaliação, eles continuam atores de sua avaliação. Da mesma forma, o professor que dá aulas é também o mesmo que elabora os testes e provas, as corrige e comunica oficialmente os resultados às demais instâncias institucionais. Se ele trabalhou na perspectiva de determinados objetivos e objetos, ao longo do processo, já está apto a imprimir, de forma consciente, uma coerência em sua ação avaliativa, no momento e elaborar os instrumentos do “balanço” final.

Percebe-se nitidamente, nesta exposição de características partilhadas entre as duas modalidades, que o movimento se desenvolve da modalidade formativa em direção à modalidade somativa. A principal condição para que ambas possam ser articuladas pelo professor é, portanto, que ele tenha condições de implementar a modalidade formativa no seu cotidiano de sala de aula.

Assim, a maior de todas as dificuldades para reconciliar avaliação formativa e somativa é, na verdade, o desconhecimento generalizado de como se podem implantar processos de avaliação benéficos a todos, professores (que terão a satisfação de ver objetivos de aprendizagem serem alcançados) e aprendentes (que se tornam agentes de sua aprendizagem e interlocutores entre seus pares e na relação com o professor): todos enxergam significado em atividades não mais limitadas à retenção de conceitos ou informações, mas voltadas a aprendizagens cognitiva e socialmente motivadores.

A modalidade avaliação formativa é, para muitos, uma incógnita, porque, primeiramente, o campo da avaliação carece de estudos empíricos que demonstrem, efetivamente, como se dá o trabalho formativo, aliado ao somativo, modalidade absolutamente predominante nas escolas. Os professores, de modo geral, não são formados pela avaliação formativa – isto é, não vivenciam durante sua própria escolaridade e formação experiências que lhes permitam ter papel ativo nos processos avaliativos de suas aprendizagens. Tampouco são formados para a avaliação formativa: sem leitura sobre o tema, sem prática de avaliação formativa desenvolvida em sua formação e sem experiências escolares acumuladas, professores recém-formados não têm preparo para realizar um trabalho que integre procedimentos formativos. Consequentemente, uma vez inseridos no mercado de trabalho, esses profissionais têm dificuldades em operacionalizar conceitos e procedimentos formativos, tais como autoavaliação, avaliação mútua, regulação e autorregulação (CUNHA, 2004). Some-se a isso as exigências institucionais de forte apelo classificatório e a redução gradativa da carga horária de determinadas disciplinas, tais como as línguas estrangeiras, em que se percebe a dificuldade de realizar um trabalho formativo, que requer tempo e criação de novos hábitos avaliativos – revisar objetivos de aprendizagem, elaborar e utilizar critérios de avaliação de forma cooperativa, realizar procedimentos como a avaliação mútua e a autoavaliação (ALVES, 2017) – que ajudem os aprendentes a terem um maior controle de suas aprendizagens.

Consequentemente, o tema “avaliação da aprendizagem”, quando abordado, seja na formação de professores, seja no Ensino Básico, remete sempre a processos somativos e/ou certificativos – avaliação em larga escala, exames de proficiência em línguas, entre outros. Enquanto isso, a avaliação formativa fica relegada a projetos isolados, em geral, conduzidos por professores que estudaram essa temática em cursos de pós-graduação, quando não se limita a pontuar alguns aspectos que escapam aos objetivos de ensino, como atitudes em sala de aula.

Reconhecer essas lacunas é importante e reforça a necessidade de se fazer avançar a pesquisa acerca da avaliação da/na aprendizagem que serve de suporte às aprendizagens e ao ensino, por meio da identificação e apropriação de conceitos, princípios e procedimentos que possam ser operacionalizados pelos professores. Segundo Fernandes (2005), faz-se necessária uma “clarificação teórica [como] condição essencial para o desenvolvimento de práticas mais sustentadas e duradouras de avaliação formativa alternativa”. Também é importante que os professores tenham acesso a relatos de experiências que ofereçam um real suporte para as aprendizagens, em termos de orientações e procedimentos, e fomentem o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

5 DO FORMATIVO AO SOMATIVO: ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Não basta dispor de um material didático que segue as mais recentes recomendações acerca do ensino-aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras se os procedimentos de avaliação, formativa e somativa, não condizem com esses princípios. Se o objetivo do professor é ajudar seus alunos a desenvolverem suas capacidades orais e escritas, o ensino e a avaliação devem constituir um dispositivo que favoreça o desenvolvimento de competências de língua (linguagem, socioculturais, linguísticas, entre outras) e a construção colaborativa de uma competência de avaliação: saber avaliar textos de pares; saber elaborar critérios para avaliar um texto; saber se valer de uma ficha de autoavaliação.

Entendendo que a avaliação é indissociável do ensino e da aprendizagem, tomaremos como objeto de análise uma lição de FLE do conjunto pedagógico Cosmopolite 1⁸ (HIRSCHSPRUNG; TRICOT, 2017), com o objetivo de ilustrar a complementaridade possível entre formativo e somativo⁹. A lição que serviu de base para nossa análise é a de número 6, *Soyez les bienvenus!*, pertence ao Dossiê temático 4, *Nous parlons de notre quotidien*, e tem como objetivos gerais *Proposer une sortie, inviter, accepter et refuser une invitation* (HIRSCHSPRUNG; TRICOT, 2017, p. 84). Essa lição contém tarefas tanto de compreensão oral/escrita quanto de produção oral/escrita, e propõe atividades de sistematização que favorecem a memorização e o reemprego de atos de fala e de estruturas, em coesão com os objetivos gerais e pragmáticos da lição.

Nossa reflexão segue as principais etapas de uma unidade didática: a compreensão oral/escrita, a explicitação e sistematização e a produção oral/escrita. Essa sequência, presente em grande parte das unidades dos livros didáticos de línguas estrangeiras, está relacionada com as operações cognitivas envolvidas na aprendizagem, que seguem o que Courtillon (2003) chama de ordem “crono-lógica”. Isto significa dizer que, na aprendizagem, “existe um antes e um depois na ordem das operações pelas quais se adquire a prática de uma língua”¹⁰ (COURTILLON, 2003, p. 52, tradução nossa), operações essas que a autora resume da seguinte forma: compreensão ↔ identificação → memorização → produção. Para ilustrar a importância de seguir este procedimento geral, a autora cita alguns exemplos: é melhor compreender frases para poder memorizá-las; é preferível compreender textos no seu sentido global a compreender enunciados isolados, pois todo texto inscreve-se num contexto; quanto melhor se compreende um texto e mais se memorizam enunciados, maiores são as chances que o aprendente tem de se expressar.

Essa sequência lógica de operações de aprendizagem tem um enorme potencial formativo e privilegia o desenvolvimento de competências, na medida em que as unidades didáticas se organizam em função do desenvolvimento de capacidades de compreensão e produção oral e escrita, o que ajuda a esclarecer, entre os objetos didáticos, quais são os objetos de ensino ou de aprendizagem que priorizam os usos da língua e colocam a aprendizagem da forma a serviço dos objetivos pragmáticos e discursivos.

A seguir, apresentamos uma análise das etapas da unidade didática da referida lição, intercalando momentos de aprendizagem da língua e momentos específicos de avaliação¹¹.

⁸ O conjunto pedagógico em questão dirige-se a um público de jovens e adultos iniciantes no estudo do idioma francês e se situa no nível A1- início do nível A2, segundo a classificação do Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

⁹ As conclusões e sugestões oriundas desta análise são fruto de nossos estudos em Didática das línguas-culturas e em avaliação escolar, e não pretendem, de nenhuma forma, assumir um papel prescritivo ao leitor, mas sim, de propor uma ilustração sobre a complementaridade entre formativo e somativo, na sala de aula de línguas estrangeiras.

¹⁰ No original: “[...] il y a un avant et un après dans l'ordre des opérations par lesquelles on acquiert la pratique d'une langue”.

¹¹ Decidimos apresentar nossa análise por etapas, respeitando a lógica da unidade didática proposta por Courtillon (2003). Entretanto, como a própria autora adverte, na prática, muitas dessas atividades podem não ocorrer de forma linear.

5.1 Articulação entre objetivos, objetos didáticos e avaliação

Os manuais de ensino de línguas estrangeiras, como o Cosmopolite 1, estão frequentemente organizados em dossiês ou módulos e, estes, em lições, que constituem uma unidade didática e seguem o esquema apresentado anteriormente. Respeitando as recomendações das abordagens pós-comunicativas, como é o caso da perspectiva acional e da abordagem por projetos (CONSELHO DA EUROPA, 2001), os dossiês apresentam os objetivos gerais de cada lição, expressos por meio de ações, portanto, de natureza pragmática, e visam à realização de um projeto (uma prática social). Já as lições são elaboradas em torno de um ou mais objetivos de ordem pragmática que, em geral, aparecem no topo da página e se decompõem em objetivos linguageiros, objetivos linguísticos e socioculturais.

Vejamos o detalhamento dos conteúdos da lição 6, reproduzidos no Quadro 1. Longe de ser uma formalidade deste tipo de material pedagógico, a lista de “conteúdos” tem função organizadora do trabalho do professor e do aluno e oferece uma visão geral dos objetos didáticos:

Quadro 1. Conteúdos da lição 6 (Soyez les bienvenus), Dossier 4: (Nous parlons de notre quotidien).

	Types et genres de discours	Savoir-faire et savoir-agir	Grammaire	Lexique	Sons du français
6.	Conversation téléphonique/ Invitations	Proposer une sortie, inviter, accepter et refuser une invitation	L’impératif présent [1]	Proposer/ accepter/ refuser une sortie	Le son [y]

Fonte: Adaptado de Cosmopolite 1 (HIRSCHSPRUNG; TRICOT, 2017, p. 7)

No Quadro 1, pode-se ler, da esquerda para direita, que os seguintes gêneros do discurso são propostos para a apresentação da situação: conversas telefônicas e convites (via e-mail). Em seguida, apresenta-se o objetivo de aprendizagem geral da lição, expresso em termos de saber-fazer e saber-agir: convidar alguém para sair, convidar, aceitar e recusar um convite. E, na três últimas colunas à direita, são expressos os objetivos linguísticos sob as rubricas gramática, léxico e sons do francês: o imperativo presente, o vocabulário para convidar, aceitar e recusar um convite, e o som [y]. Na primeira página da lição 6, observamos que a ordem dos objetivos, no detalhamento dos conteúdos, não é aleatória: no topo estão expressos o título da lição, “Soyez les bienvenus”, e os objetivos pragmáticos: Proposer une sortie, inviter, accepter et refuser une invitation (HIRSCHSPRUNG; TRICOT, 2017, p. 84).

O próprio título da lição 6 também faz alusão ao ato de convidar/receber alguém. O fato de esses objetivos encabeçarem a lição mostra a sua importância para o aprendente e firma o contrato didático, como também engaja os alunos num projeto de aprendizagem inscrito em práticas sociais, informando-os sobre o que irão aprender a fazer. São objetivos de aprendizagem, no sentido de que é deles que os aprendentes precisam se apropriar in fine e é neles que a avaliação deve incidir em última análise, ainda que, para isto, sejam trabalhados diversos conteúdos linguísticos. Estes constituem objetivos de ensino, efetivamente necessários, mas que não inserem neles todo o significado do esforço empreendido naquela sequência didática por professores e alunos.

Desde esse primeiro momento, ensino, aprendizagem e avaliação articulam-se para favorecer o alcance dos objetivos: ao mesmo tempo que se estabelecem metas, pode-se fazer um levantamento daquilo que os alunos já sabem fazer (em geral, nessa etapa, os alunos já devem ser capazes de compreender textos em torno da temática da lição, e já devem mobilizar alguns recursos para convidar alguém, aceitar ou recusar um convite, ainda que de maneira precária); no final, pode-se remeter a esses objetivos para fazer um

balanço das aprendizagens efetuadas, isto é, da distância que percorreram desde o começo da lição, e daquilo que ainda precisam aprender.

5.2 Compreensão oral e escrita: construção de sentidos e regulação de práticas cognitivas

As atividades de compreensão permitem que os aprendentes tenham contato com práticas sociais da língua estrangeira e, portanto, sejam confrontados aos usos dessa língua em situação. Assim, “ensinar a compreender, isto é, a ter acesso às informações contidas nos textos orais e escritos, deveria ser a primeira finalidade pedagógica, a do início de uma unidade”¹² (COURTILLON, 2003, p. 54, tradução nossa). Na lição escolhida, os aprendentes são expostos a três documentos, sendo um oral (uma conversa telefônica entre dois amigos, na qual o primeiro convida a segunda a assistir a um concerto) e dois documentos escritos (um e-mail e uma postagem em uma página do Facebook, nos quais um convite é lançado – um de modo personalizado e o outro não personalizado).

Ensinar a ouvir um documento sonoro não é tarefa simples: é preciso fornecer aos aprendentes meios para que possam identificar as informações principais (quem fala, onde, com quem, sobre o quê, quando, por quê), antes de ajudá-los a perceber as nuances de sentido ou a identificar elementos como o humor dos personagens por meio do tom de voz, etc. No caso da lição 6 (ver Quadro 4, Apêndice A), as atividades exigem escutas sucessivas do documento sonoro e respostas a perguntas que procuram guiar a construção do sentido, primeiro de modo mais global (“Por que um personagem telefona para o outro”; “de quais artistas estão falando”; e apresenta-se uma lista de opções). A compreensão vai sendo afinada por meio de uma atividade de completar a agenda compartilhada de um dos personagens para entender a recusa ou a aceitação do convite recebido em função de suas ocupações. Em todos esses momentos, o trabalho do professor vai muito além da mera realização das atividades propostas no material didático, pois ele precisa perceber quais as dificuldades de compreensão encontradas por seus alunos de modo a ajudá-los a aproveitar as pistas contextuais ou provindo do seu conhecimento de mundo ou a reconhecer elementos sonoros com base nas previsões linguísticas que estão aptos a fazer. Nessa perspectiva, as atividades de sala de aula tomam frequentemente um rumo metacognitivo, de objetivação dessa atividade, no qual as dificuldades percebidas suscitam uma reflexão sobre o que fazemos para compreender. O objetivo, plenamente formativo, passa, então, a ser de regular práticas cognitivas de compreensão de forma articulada à construção do sentido e à percepção da dimensão social e cultural dessas atividades.

Do mesmo modo, a compreensão dos dois convites escritos permite inicialmente apreender os elementos globais da situação de comunicação (quem fala/escreve, para quem, por quê, quando, onde), estabelecer relações de sentido e levantar hipóteses. O foco recai, em seguida, na observação de títulos, imagens, na identificação do gênero do discurso e da fonte do texto. Pede-se que os alunos identifiquem elementos composicionais, nos dois e-mails (assunto, saudação, introdução, desenvolvimento conclusão, despedida, assinatura), antes de analisar as diferenças entre os dois tipos de convites (personalizado ou não), de modo a sensibilizá-los a elementos enunciativos e à dimensão discursiva. As atividades de compreensão, assim, favorecem a interação com textos na língua-alvo – a descoberta de práticas sociais, modos de dizer/escrever –, além de serem objeto de aprendizagem em si e permitirem que os alunos aperfeiçoem suas capacidades de leitura/escuta. Essa descoberta também passa por uma reflexão de cunho intercultural, na qual solicita-se dos aprendentes que descrevam como funciona o “convidar”, social e discursivamente, em sua cultura de origem.

¹² No original: “enseigner à comprendre, c’est-à-dire à avoir accès aux informations contenues dans des textes oraux et écrits devrait être la première finalité pédagogique, celle du début de l’unité.”

5.3 Sistematização

Nas unidades didáticas de língua, as etapas de compreensão conduzem à análise e sistematização de determinadas estruturas (gramaticais, lexicais, fonéticas). No caso da lição 6, estende-se para o Focus langue, seção que propõe “uma abordagem indutiva e aprofundada da língua”¹³ (HIRSCHSPRUNG; TRICOT, 2017, p. 3, tradução nossa). Trata-se de um início de sistematização de estruturas, presentes no diálogo entre os personagens, empregadas com o objetivo de Propor/Aceitar/Recusar um convite. Dentre essas estruturas, os alunos devem identificar com quais delas podem convidar, aceitar e recusar um convite, justificar sua decisão, caso recusem, e combinar um encontro, caso aceitem. O professor poderá optar por aprofundar essa primeira fase de sistematização propondo aos alunos atividades complementares que favoreçam uma análise mais cuidadosa de determinadas expressões, estruturas, verbos, retiradas dos textos de referência ou inspiradas neles, cuja apropriação se faz necessária para que os alunos possam se expressar. Outras atividades com “foco na língua” são a conceitualização (que leva os alunos a apreenderem regras de funcionamento da língua com base nas ocorrências encontradas), bem como a realização de exercícios linguísticos mais “controlados”, de reemprego das formas estudadas, a fim de internalizar e/ou automatizar saberes/saber-fazer.

É o caso da segunda seção de Focus Langue, que tem o objetivo de sistematizar, respectivamente, a aprendizagem do modo imperativo presente “para convidar e dar instruções” e a identificação e realização do som [y], como em Salut, bus, voiture. Notemos que essas atividades linguísticas, de morfossintaxe e de fonética, estão a serviço dos objetivos pragmáticos: os elementos linguísticos objeto de ensino são claramente subordinados aos objetos de aprendizagem. Portanto, as aprendizagens propostas não são desconectadas da lição, pelo contrário, elas visam à apropriação de formas linguísticas para que os alunos se comuniquem, de forma clara e adequada, na língua estrangeira, escrita e oralmente, em contextos similares aos propostos no manual didático.

Na lição 6, é importante ressaltar que as fases de compreensão e de sistematização, além de favorecerem a aprendizagem da língua, assim como a de sistematização, auxiliam um importante procedimento de avaliação, a elaboração de um referencial, isto é, de critérios de avaliação para as produções dos alunos.

5.4 A elaboração de critérios de avaliação

A etapa de elaboração de critérios de avaliação de que falamos diz respeito às fases de produção oral/escrita. Ela pode acontecer logo após uma atividade de compreensão ou fazer parte da etapa de produção. Na lição em tela, a produção escrita e/ou oral é solicitada na atividade 8, apresentada no Quadro 2:

Quadro 2. Lição 6: Atividades de produção.

8	<p>Choisissez un événement de votre école de langues. Divisez la classe en deux groupes: groupe “mél”, groupe “téléphone”.</p> <p><u>Groupe mél</u>: Écrivez un mél pour inviter des personnes de la classe à la soirée choisie. Précisez qui vous invitez, la date, l'heure, le lieu, avec qui venir. Donnez aussi des instructions pour venir et confirmer la participation.</p> <p><u>Groupe téléphone</u> (par deux): Téléphonez à votre camarade pour lui proposer la soirée choisie. Il/Elle confirme sa participation. Vous fixez un rendez-vous avant le début de la soirée OU il/elle refuse et justifie son refus.</p> <p>Obs.: Le groupe “mél” envoie ses messages à la classe et au professeur. Le groupe “téléphone” joue les conversations téléphoniques devant la classe.</p>
---	--

¹³ No original: “[...] une approche inductive et approfondie de la langue”.

Fonte: Adaptado de Cosmopolite 1 (HIRSCHSPRUNG; TRICOT, 2017, p. 84-85).

Notemos que, na lição 6, antes da proposta de produção, já houve uma análise dos elementos que constituem os textos oral e escrito. Cabe ao professor orquestrar a transposição desses elementos para um instrumento que servirá de grade de critérios que precisam ser contemplados na produção.

Este instrumento, a ser elaborado colaborativamente na sala de aula, subdivide-se, em geral, em critérios e descritores (que, para os alunos, podem ser exemplos de atos de fala que lhes permitem realizar uma ação). Para ilustrar, elaboramos o que poderia ser uma grade de critérios (Quadro 3) em construção para as produções oral e escrita, tal como sugerido na atividade 8 (Apêndice, Quadro 4):

Quadro 3. Critérios para redigir um convite (formal/informal).

Pour rédiger une invitation (formelle/informelle)		
Ações	Critérios	Descritores
Saluer son destinataire	- Adequação da saudação ao interlocutor e ao canal (escrito/oral) utilizado.	Salut, Endris! Bonjour, Barbara!
Annoncer un événement	- Situação do evento no tempo (dia da semana, do mês) em relação ao presente da interação; - Apresentação do evento em si; - Emprego do vocabulário relacionado a eventos.	Samedi prochain, c'est l'anniversaire de notre professeure, Émilie. Mercredi, il y a un concert de Benjamin Clementine.
Inviter quelqu'un	- Adequação do convite ao interlocutor - Adequação da estrutura ao tipo de convite (personalizado ou não); - Escolha do tempo verbal em função da estrutura do convite; - Emprego do vocabulário relacionado a eventos e a convites.	Tu veux venir avec moi? Je veux organiser une soirée, tu es le bienvenu. Fêtons l'événement ensemble.
[...]	[...]	[...]

Fonte: Elaboração das autoras.

Este tipo de instrumento constitui-se em um referencial (HADJI, 1992) de expectativas criadas a respeito da produção de um convite formal/informal e permite que os alunos, eventualmente orientados pelo professor, possam apreciar seus próprios textos e os de seus colegas. O referencial pode ser ampliado ao longo das atividades de construção e de avaliação dessas produções: em geral, os alunos só percebem que faltam critérios ou se dão conta de que não perceberam bem quais os descritores quando são levados a utilizar as grades como meio de avaliação, seja para apreciar o texto de um colega, seja para avaliar seu próprio texto.

5.5 A produção oral e escrita

As etapas de produção oral e escrita, como é o caso da atividade 8 (Apêndice A, Quadro 4), remetem aos modelos de referência para produzir novos textos, respeitando-se a situação de comunicação e o comando da tarefa de produção. Nesse momento, as etapas de compreensão e de elaboração de critérios têm um papel fundamental na orientação do trabalho. É muito comum que, por falta de tempo, as produções escritas se tornem "dever

de casa” dos alunos. Entretanto, é proveitoso o professor realizar o acompanhamento das primeiras produções: afinal, ensinar a escrever, muitas vezes, requer que se escreva junto.

Na atividade 8, letra b (Quadro 4, Apêndice A), poderá o professor propor, antes de dividir os grupos entre grupo do *e-mail* e grupo do telefonema, que uma primeira versão de um desses textos seja redigida por todos, no quadro branco. O professor coordena essa produção coletiva, solicitando aos alunos que digam o que deve constar no início do texto, como devem anunciar o evento e fazer o convite, observando as normas socioculturais, e assim por diante. Essa atividade incentiva, em casos de esquecimento, a busca, nos documentos de referência, de enunciados e estruturas adequadas ao texto que se pretende produzir e a constituição de uma grade de critérios que servirá de referência para avaliar as próximas produções feitas em casa, ou em um outro encontro. O importante é que se aproveite ao máximo o tempo partilhado com os alunos para que se construam hábitos de estudo e de avaliação.

5.6 A autoavaliação

Incentivar a participação do aluno na avaliação de suas aprendizagens é indispensável quando se deseja que ele não somente aprenda uma língua estrangeira, mas também continue a se formar, desenvolvendo condições para gerenciar com autonomia e ampliar suas aprendizagens fora da sala de aula. Segundo Allal (2004), essa participação se concretiza por meio da autoavaliação, que, para ela, é uma modalidade complexa que pode acontecer de diferentes maneiras, a depender do objetivo de avaliação visado: (i). a avaliação mútua, quando dois ou mais alunos avaliam as produções uns dos outros, com base num referencial externo partilhado (uma grade de critérios); (ii). a autoavaliação, no sentido estrito do termo, quando o aprendente avalia o seu próprio texto, ou quando, confrontado a uma série de perguntas em uma ficha de autoavaliação, reflete e avalia suas capacidades de ler, ouvir, falar e escrever; e (iii). a coavaliação, durante a qual o aprendente confronta suas impressões sobre seu texto com a avaliação feita pelo professor. Todas essas formas de autoavaliação fomentam a autorregulação das aprendizagens.

Lembremos ainda que é no momento das atividades de autoavaliação que ocorre a regulação do ensino. Assim, a depender da performance dos aprendentes, o professor poderá recorrer a atividades complementares, seja no livro do aluno, nas páginas “*Sexercer*” (atividades de reforço e/ou complementares), no caderno de exercícios ou por outras atividades, elaboradas pelo professor ou extraídas de outros materiais didáticos. Mas, principalmente, poderá adotar sistematicamente a prática dessas observações formativas em suas aulas.

5.7 A passagem do formativo ao somativo

Os procedimentos acima descritos, com base na análise da lição 6 do manual *Cosmopolite 1*, têm por função promover um trabalho mais integrado entre ensino, aprendizagem e avaliação, tornando o processo avaliativo mais transparente e acessível a todos. Uma vez conscientes daquilo que estão aprendendo, os alunos têm muito mais facilidade de compreender aquilo que se espera deles num determinado ciclo de aprendizagem. Proceder desta forma é muito útil quando é chegado o momento da avaliação somativa, cujos instrumentos devem ser elaborados a partir de um recorte dos objetivos de aprendizagem e de uma adaptação das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas na sala de aula, e ainda, seguindo os critérios de avaliação já conhecidos por todos. Quando isso acontece, tanto a correção pelo professor quanto a recepção dos resultados pelos alunos (e a possível argumentação em torno dessas correções e da performance dos alunos) são facilitadas, pois todos partilham o mesmo referencial.

As atividades que integrarão os instrumentos da avaliação somativa devem ser elaboradas à semelhança daquelas apresentadas no cotidiano da sala de aula. Se o professor, ao cabo de algumas semanas, optar por aplicar um teste para verificar se o

objetivo geral da lição 6 (Quadro 4) foi alcançado, ele respeitará a essência das tarefas linguageiras e, principalmente, os modelos de referência e os critérios de avaliação elaborados conjuntamente com os alunos.

Note-se que, para que a avaliação proposta seja coerente com o que tem sido feito em sala de aula, ele deverá conter tarefas que permitam avaliar os objetivos de aprendizagem em questão (propor um passeio, convidar, aceitar e recusar um convite), e não os de ensino (emprego do imperativo presente, pronúncia do som [y]), apenas para citar alguns exemplos. Assim sendo, não seria válido que o instrumento propusesse exercícios para o emprego do imperativo presente, ou do vocabulário extraído da lição 6 para completar frases isoladas, empregadas fora de um contexto de produção.

Isso não quer dizer que o professor não avaliará a capacidade linguística dos aprendentes. Na realidade, ele a avalia em situação de uso, isto é, nas produções orais ou escritas do aprendente; o professor também verificará o emprego de formas linguísticas adequadas, o repertório de palavras e expressões de que dispõe o aprendente, de acordo com o nível do aprendente, priorizando não a pura e simples correção de erros, mas, sim, verificando se o aprendente cumpriu o proposto pelo comando da tarefa, tendo produzido um texto oral/escrito social e pragmaticamente adequado.

Em termos de compreensão, e em respeito ao nível dos aprendentes, o professor selecionará textos de dificuldade e temática semelhante àqueles lidos/ouvidos em sala de aula, e as atividades deverão privilegiar a compreensão global desses documentos e, caso possível, a compreensão mais detalhada de algumas informações. O mesmo pensamento aplica-se à produção, que deverá girar em torno de um texto autêntico, para que o professor avalie a capacidade de seus alunos em realizar um convite ou receber um convite e aceitar ou recusar. O comando da questão deve ser claro quanto aos critérios. Leiamos o que diz o comando do exercício 2 da proposta de avaliação do *Cosmopolite 1* (HIRSCHSPRUNG; TRICOT, 2017, p. 89): Pede-se, nesse exercício, que o aprendente escreva uma “mensagem curta”, de tipo SMS. A situação do exercício: Você estuda em uma escola de língua francesa de Bordeaux. Você recebeu essa mensagem [imagem à direita] de Cédric, um amigo francês. Você responde a ele. Os critérios: Defina o tipo de passeio, a hora e explique a Cédric como fazer para vir à escola (mínimo de 40 palavras). Assim, o professor observará a capacidade dos alunos em responder a essa mensagem, convidar um amigo e informá-lo sobre o passeio. Além da adequação ao comando da questão, ele também verificará aspectos gramaticais, lexicais, fonéticos (caso se trate de uma produção oral) e socioculturais (se o aluno teve contato com textos formais e informais, ele deverá saber e adequar a sua produção ao destinatário que, conforme a atividade, é um amigo) com base, mais uma vez, no nível de sua turma (A1) e nas estruturas trabalhadas.

Entretanto, é preciso dar atenção à correção de possíveis erros: ela não deve servir apenas para retirar pontos dos alunos a cada palavra mal grafada e cada verbo mal conjugado. Ela deve, ao contrário, considerar se, mesmo com alguns desses desvios, o aluno conseguiu escrever/falar adequadamente e transmitir sua mensagem com sucesso, ou se os erros por ventura cometidos prejudicam a coerência do texto e, conseqüentemente, a comunicação. Assim, mais grave será escrever a mensagem pedida e esquecer de cumprimentar o destinatário, ou convidá-lo como é pedido, sem informar o evento, o local, a hora, do que produzir o que pedido, cometendo no caminho alguns erros de ordem linguística.

Por fim, uma das características que diferenciam a avaliação formativa da somativa é que a primeira ocorre enquanto há tempo de aprender; a segunda, quando, em tese, não é mais hora de aprender. No entanto, alguns autores defendem o fato de que a apreciação do resultado obtido também pode contribuir para regular o ensino – em virtude do que observei, tomarei decisões para ajudar os alunos a aprenderem – e as aprendizagens – constatar seus acertos e erros, comparando-os com os critérios de avaliação e correção, discutindo os resultados com o professor e seus pares. Tratam-se, assim, de ações que também promovem a aprendizagem, ainda que em menor nível que aquelas formativas, realizadas no cotidiano da sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de uma avaliação formativa implica o compartilhamento das tarefas avaliativas em sala de aula com os aprendentes, com tudo o que isso exige em termos de objetivação das diferentes dimensões trabalhadas nos documentos, de construção de um referencial comum de avaliação e de identificação de descritores. Ao introduzir, em suas aulas, procedimentos de avaliação formativa, o professor valoriza o papel ativo do aprendente no processo de construção de competências linguageiras e de avaliação. Esse trabalho, que requer tempo e criação de hábitos (de aprender a língua e de avaliar suas aprendizagens), conduz também à avaliação somativa, balanço pontual das competências desenvolvidas pelos alunos ao final de um ciclo de ensino-aprendizagem. Quanto maior for a transparência dos procedimentos de avaliação formativa, mais os alunos terão consciência daquilo que se espera deles em uma avaliação final (por exemplo, prova).

Vimos também que a prática efetiva de uma avaliação formativa coerente com os objetivos de aprendizagem é uma condição importante para que se aproximem, nas práticas escolares, os procedimentos somativos dos formativos e se lhes dê sentido em relação às aprendizagens. Reconhecer que as duas modalidades pertencem ao mesmo processo avaliativo é primordial para entender a dinâmica em que essas modalidades se concretizam. É justamente conhecendo suas especificidades que compreendemos melhor as razões de implementá-las de modo articulado no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Afinal, ainda que aconteçam em tempos diferentes e tenham características específicas, ambas as funções, formativa e somativa, compartilham os mesmos critérios, avaliam os mesmos objetivos de aprendizagem e envolvem os mesmos atores da relação pedagógica.

Nosso propósito, ao distinguir e aproximar as duas modalidades de avaliação e ao ilustrar concretamente o processo, foi passar do plano conceitual para o plano didático-metodológico, investigando como se dá a complementaridade entre as duas modalidades no trabalho com uma unidade didática. A existência de uma continuidade entre os procedimentos e instrumentos utilizados ao longo das sequências didáticas de línguas estrangeiras (ou de outro procedimento de ensino-aprendizagem) e aqueles utilizados ao final de um ciclo de estudos e que visam a um balanço final ou à certificação indica que há continuidade entre os objetos de ensino-aprendizagem e os objetos avaliados. Além disso, quando instrumentos avaliativos utilizados no decorrer dos módulos são também utilizados na avaliação somativa, o aluno tem clareza quanto ao objeto de avaliação e, assim, a nota atribuída passa a fazer sentido para ele. Apenas desta forma a modalidade somativa será bem aplicada e em coerência com todo o trabalho cotidiano em sala de aula que a antecede.

Concluimos, com esta análise, que, enquanto construção didática, essa articulação depende do trabalho consciente do professor de línguas (e de uma formação adequada nesse tocante), para que possa propor, paralelamente às atividades linguageiras, procedimentos de objetivação inerentes à avaliação, como o trabalho com os objetivos gerais das lições, a elaboração de critérios e o envolvimento dos aprendentes com a autoavaliação, em suas diferentes formas. Esses procedimentos possibilitam não somente o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes e o gerenciamento de suas aprendizagens, como também fomentam o desenvolvimento de um saber avaliativo, o que indica, como defendia Nunziati (1990), que não é utópico a avaliação ser, ao mesmo tempo, meio para se aprender melhor o objeto de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. O enigma da competência em educação. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 79-93.
- ALVES, L. Avaliação formativa e ensino-aprendizagem de língua francesa no ensino básico. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos) – Instituto de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill, 1971.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.
- COURTILLON, J. Élaborer un cours de FLE. Paris: Hachette, 2003.
- CUNHA, M. C. Construire l'évaluation formative des productions écrites et orales en langues étrangères. Synergies Brésil, Belo Horizonte, n. 6, p. 51-60, 2004.
- CUNHA, M. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/7390/1/Artigo_ConceitosTransformacoesEquivocos.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- CUNHA, M. C.; OLIVEIRA, A. M. Da transposição didática à didatização de gêneros: um retorno à didática das línguas. In: BUNZEN, C. (Org.). Pedagogização dos gêneros do discurso no Brasil: críticas, possibilidades e desafios. No prelo.
- CUNHA, M. C. Évaluation formative des apprentissages et formation des enseignants de Français Langue Étrangère. Comunicação apresentada no XVIIIº Congresso Brasileiro de Professores de Francês. Curitiba, 18 a 21 de outubro de 2011 [Trabalho não publicado - Comunicação pessoal].
- DUPLESSIS, P. L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique. In: [Anais] SEMINAIRE DU GRCDI: Didactique et culture informationnelle: de quoi parlons-nous? URFIST de Rennes, 2007. Disponível em: <<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-objet-d-etude-des-didactiques-et-leurs-trois-heuristiques>>. Acesso: 10 jan. 2022.
- FERNANDES, D. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: Futuro Congressos e Eventos (Ed.). Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p. 79-92.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.
- GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. EccoS Rev. Cient., São Paulo, n. 1, v. 4, p. 17-41, 2002.
- GRANT, L.; GAREIS, C. R.; HYLTON, S. Formative assessment. In: MEYER, L. (Ed.). Oxford bibliographies in education. Oxford: Oxford University Press, 2017. Disponível em: <<https://www.oxfordbibliographies.com/view/%20document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0062.xml>>. Acesso em: 04 fev. 2021.
- HADJI, C. L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils. Paris: ESF, 1989.
- HADJI, C. L'évaluation des actions éducatives. Paris: PUF, 1992.
- HALTÉ, J.-F. La didactique du Français. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- HIRSCHSPRUNG, N.; TRICOT, T. Cosmopolite 1: méthode de français A1. Paris: Hachette, 2017.
- LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORRISSETTE, J. Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. Mesure et Évaluation en Éducation, v. 33, n. 3, p. 1-27, 2010.
- NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Cahiers Pédagogiques, Paris, n. 280, p. 47-84, 1990.
- PERRENOUD, P. Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? Genève: UNIGE, 2001. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html>. Acesso em: 19 ago. 2021.

Contribuição dos autores.

O artigo foi escrito de forma colaborativa.

APÊNDICE: ATIVIDADES LINGUAGEIRAS DA LIÇÃO 6

Quadro 4. Lição 6 – Atividades.

Ativ.	Instruções	Documento
1	Écoutez la conversation téléphonique [doc.1] Répondez. Pourquoi Endris téléphone à Barbara? Ils parlent de quels artistes? 1- Benjamin Clementine. 2- Asaf Avidan. 3- Kurt Elling. 4- Grégory Privat.	Document 1 Endris: Salut Barbara, c'est Endris. Barbara: Bonjour Endris, ça va? Endris: Oui, très bien. Écoute, en ce moment, c'est le festival de jazz à Nice. Mercredi, il y a un concert de Benjamin Clementine. Tu veux venir avec moi? Barbara: Pourquoi pas! C'est à quelle heure? Endris: Vingt heures. Barbara: Non, mercredi à vingt heures, désolée, je ne peux pas. J'ai rendez-vous pour un speak dating franco-polonais
2	Par deux. Réécoutez (doc.1). Complétez l'agenda partagé de Barbara.	Endris: Alors jeudi, il y a un concert de Grégory Privat. Il est génial! Tu es libre jeudi? Barbara: Oui, jeudi, ça me va. Endris: Formidable! On se retrouve où? Barbara: Ben... Place Masséna, à dix-neuf heures, pour manger une pizza avant le concert? Endris: La pizzeria Attimi, c'est bien ça? Barbara: Oui, c'est ça. Endris: C'est parfait! Barbara: Super! À jeudi!
<i>Focus langue</i>	Par deux. Écoutez encore (doc.1). Classez les extraits de la conversation. J'ai rendez-vous pour un speakdating polonais / ça me va/ désolée, je ne peux pas / c'est bien ça? On se retrouve où?/ Tu veux venir avec moi? / Tu es libre jeudi?	
3	En petits groupes, répondez. Dans votre pays, on invite à quel type d'événement? Pour quoi faire (fêtes de familles, sorties individuelles...?) Comment invite-t-on (de vive voix, par téléphone, par mél, via les réseaux sociaux...)?	
4	En petits groupes, lisez les invitations (doc.2a et b). Repérez les deux soirées, dans l'agenda de Barbara (doc.1).	Document 2a Salut Endris, Samedi prochain, c'est l'anniversaire de notre professeure, Émilie. Fêtons ça! Je veux organiser une soirée. Tu es le bienvenu! Viens à 20 heures. J'invite tous les élèves de notre classe. J'habite au 10, rue d'Alsace-Lorraine. Prends le bus numéro 7 à la gare de Nice et descends à l'arrêt Poste Thiers. Si tu veux participer à l'organisation, parle avec Sissi, Enrico, Roger et Paolo, et apportez un plat typique de chez vous, par exemple. Réponds à ce message pour confirmer, ou téléphone. À samedi j'espère! Bises
5	Relisez (doc.2a et b). Dites si on trouve les informations suivantes dans chaque message. Qui invite et pourquoi / le jour / l'heure / le lieu de l'événement / qui on invite / comment venir / avec qui venir / quoi apporter / comment confirmer sa participation	
6	Repérez les éléments suivants dans l'invitation personnalisée (doc.2a) L'objet / la formule d'appel /	

	l'introduction / le développement / la conclusion / la formule de prise de congé / la signature Quelles sont les différences entre une invitation personnalisée (doc.2a) et une invitation non personnalisée (doc.2b)?	Barbara Document 2b Institut Langues 10 juillet Nice L'institut Langues fête ses 25 ans. Quand? Ce vendredi à 20 heures. Où? Au 7, rue Chartin. Quoi? Un cocktail d'anniversaire. Venez nombreux! Fêtons l'événement ensemble. Faites de la publicité autour de vous, amenez des amis. Partageons un moment très sympathique et souhaitons un bon anniversaire à l'Institut Langues de Nice! Pour confirmer votre présence, écrivez à: info@institutlangues.com
<i>Focus langue</i>	Par deux. Reprenez les phrases relevées dans l'activité 6. Complétez avec des exemples. À l'impératif, il n'y a pas de sujet avant le verbe. → <i>Prends le bus numéro 3. Venez nombreux!</i> Les verbes se conjuguent seulement avec: - La 2 ^e personne du singulier → - La 1 ^{ère} personne du pluriel → - La 2 ^e personne du pluriel → En général, les formes verbales sont identiques à l'impératif et au présent.	
Sons du français	Écoutez et répétez. Avancez les lèvres pour dire [y]. Saluez un(e) camarade de classe. Demandez: "Salut! Samedi, tu viens en bus ou en voiture?" Votre camarade répond: "Je préfère venir en bus" ou "Je préfère venir en voiture". Avancez les lèvres pour prononcer "tu", "bus", "voiture". Prononcez le son [y] pendant cinq secondes.	
8	Choisissez un événement de votre école de langues. Divisez la classe en deux groupes: groupe "mél", groupe "téléphone". Groupe mél: Écrivez un mél pour inviter des personnes de la classe à la soirée choisie. Précisez qui vous invitez, la date, l'heure, le lieu, avec qui venir. Donnez aussi des instructions pour venir et confirmer la participation. Groupe téléphone (par deux): Téléphonez à votre camarade pour lui proposer la soirée choisie. Il/Elle confirme sa participation. Vous fixez un rendez-vous avant le début de la soirée OU il/elle refuse et justifie son refus. Le groupe "mél" envoie ses messages à la classe et au professeur. Le groupe "téléphone" joue les conversations téléphoniques devant la classe.	

Fonte: Adaptado de Cosmopolite 1 (HIRSCHSPRUNG; TRICOT, 2017, p. 84-85).