

Avaliação da competência comunicativa oral de estrangeiros em português língua estrangeira/segunda língua: contribuições para a formação docente

Alexandre do Amaral Ribeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

alexandreriibeiro@nupples.website

Resumo: O tema central deste capítulo é a “avaliação da competência comunicativa oral” em português língua estrangeira. As considerações aqui apresentadas decorrem da experiência de formação complementar de professores de português para estrangeiros (PLE) no âmbito das atividades extensionistas do Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NUPPLES/UERJ). Do ponto de vista teórico, este trabalho se apoia em estudos sobre o ensino de (português) língua estrangeira e sobre avaliação da competência comunicativa em língua, buscando – ao mesmo tempo em que apresenta ideias importantes sobre esses dois pontos de apoio – articulá-los ao processo de formação de professores. Como resultado da experiência de formação e da reflexão teórica, apresenta-se uma “ficha de avaliação” com critérios para nortear a avaliação da competência

Como citar este capítulo:

Ribeiro, Alexandre do Amaral (2025): «Avaliação da competência comunicativa oral de estrangeiros em português língua estrangeira/segunda língua: contribuições para a formação docente», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 266-291. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-j



comunicativa oral de aprendizes estrangeiros, quando da aplicação de instrumentos específicos.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Formação de Professores; Competência Comunicativa Oral; Avaliação Linguística.

Zusammenfassung: Dieser Beitrag widmet sich der Frage der Bewertung der mündlichen Kommunikationskompetenz in Portugiesisch als Fremdsprache. Dabei werden die Erfahrungen des Zentrums für Forschung und Lehre im Bereich Portugiesisch als Fremd-/Zweitsprache der Universität des Bundesstaates Rio de Janeiro (Uerj) im Rahmen der Zusatzlehrausbildung im Fach Portugiesisch für Ausländer (PLE) als Ausgangspunkt genommen. Dabei geht es darum in den Prozess der Lehrerausbildung zentrale Aspekte zu Sprachbewertung und Sprachunterricht einzubringen. In diesem Beitrag wird nun ein Bewertungsbogen zur Beurteilung der mündlichen Kompetenz ausländischer PLE-Lerner vorgestellt, der aus der Erfahrung der Bedürfnisse der auszubildenden Lehrkräfte erwachsen ist und selbigen spezifische Bewertungsinstrumente an die Hand gibt.

Schlagwörter: Portugiesisch als Fremdsprache; Lehrerausbildung; Mündliche Kommunikative Kompetenz; Sprachbewertung; Leistungsmessung.

1 Introdução: O contexto da formação de professores de PLE/PL2 no NUPPLES¹

O presente capítulo tem por objetivo revisitar questões acerca da avaliação, considerando especificamente o contexto intercultural e de intersubjetividades envolvidos no processo de avaliação da competência comunicativa oral em (português) língua estrangeira, partindo do pressuposto de que a prática da avaliação é um saber docente a ser desenvolvido durante o processo de formação de professores.

É no contexto da formação de professores de português língua estrangeira (PLE) e de português como segunda língua para estrangeiros (PL2E) que são feitas aqui considerações sobre a avaliação da competência comunicativa e a proposição de critérios para levar a efeito essa avaliação. Espera-se contribuir para desenvolver, em especial – mas não somente –, nos professores em formação, conhecimentos teóricos e práticos que permitam ampliar a compreensão de processos e práticas avaliativas adequados a uma perspectiva intercultural de aprendizagem de português por estrangeiros.

¹ A comunicação intitulada “O processo de formação de professores de PL2E no NUPPLES/UERJ e os desafios para a construção de critérios de avaliação da competência comunicativa de aprendizes estrangeiros em contexto intercultural”, apresentada por ocasião do 10º Congresso Alemão de Lusitanistas (10. Deutsche Lusitanistentag) (Ribeiro 2013b), resultou em dois capítulos: um intitulado “Proposição de critérios de avaliação da competência comunicativa de aprendizes estrangeiros em contexto intercultural” (cf. Ribeiro/ Ribeiro 2018) e o presente, que consiste em uma atualização do primeiro. Este trabalho, portanto, retoma e atualiza tanto a comunicação apresentada em 2013 como o primeiro trabalho nela inspirado.

Cabe esclarecer, de início, que a formação de professores abordada neste trabalho ocorre especificamente no contexto das ações do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na verdade, trata-se de formação complementar, oferecida especialmente durante o curso de graduação em Letras da UERJ. O NUPPLES/UERJ recebe alunos de graduação e de pós-graduação, tanto *stricto* como *lato sensu*, que participam do processo de formação.

Nesse contexto, são, portanto, prioritariamente aluno(a)s de graduação – acompanhado(a)s pela supervisão do projeto e com o apoio de uma equipe de professores mais experientes – que atuam em sala de aula como docentes de PLE. Os graduandos costumam ter bolsa de Iniciação à Docência, o que lhes garante a necessária articulação entre teoria e prática.

É em decorrência dessa articulação que os professores-estagiários são convidados a refletir sobre a própria prática e que colaboram com a produção de dados sobre diversos temas de interesse do NUPPLES/UERJ. As tarefas a cumprir geram dúvidas sobre rotinas, procedimentos e aplicabilidade teórico-metodológica das atividades propostas, dos materiais elaborados e dos instrumentos de avaliação construídos coletivamente. As ações didático-pedagógicas desses professores em formação produzem, portanto, dados para pesquisas e para a reavaliação e ajustes das práticas à realidade experienciada.

Neste trabalho, especificamente, em função do tema abordado, destacam-se as ações referentes ao processo avaliativo de aprendizes estrangeiros de português do Brasil, no que se refere à produção oral. Esse processo é aqui entendido como inerente à função pedagógica e fundamental para a formação do professor de (português) língua estrangeira, uma vez que exige reflexão sobre as competências e habilidades linguístico-comunicativas e interculturais desejáveis para um uso eficaz da língua-alvo por parte do aprendiz.

Para promover uma formação docente de boa qualidade, cabe oportunizar aos professores-estagiários não somente o conhecimento teórico-metodológico sobre abordagens de ensino, planejamento de aula, elaboração de materiais didáticos e afins; é também fundamental auxiliá-los a construir saberes docentes que resultem na capacidade de observar, avaliar e propor ações de intervenção, tanto no que diz respeito às aulas e aos materiais didáticos utilizados como no que se refere à relação entre esses saberes e competências concernentes à avaliação do aprendiz. Professores precisam ser capazes de pensar critérios de avaliação claros e adequados à situação, bem como de garantir a confiabilidade e a validade dos critérios que utilizam, tendo em vista os impactos sociais e afetivos dos resultados de uma avaliação, tanto para a aprendizagem como para a vida e a inclusão socioeconômica dos aprendizes.

Dessa forma, considerando os desafios encontrados para a elaboração de critérios de avaliação da competência comunicativa, este trabalho compartilha os encaminhamentos norteadores para a avaliação da produção oral em português do Brasil, no âmbito do NUPPLES/UERJ. Por se tratar de um processo avaliativo que se inse-

re no contexto de cursos de extensão de português do Brasil para estrangeiros, os instrumentos são propostos de forma coerente com o conceito de avaliação cumulativa, exceto quando o objetivo é o de “nivelamento” de novos alunos. Como respostas aos desafios relatados por professores-estagiários, suas reflexões e perplexidades diante do processo avaliativo, a efetiva avaliação da competência comunicativa oral dos aprendizes resulta da aplicação dos critérios que serão apresentados mais à frente, em tabela específica (cf. Figura 1).

2 Ensino e avaliação de PLE/PL2E no Brasil, numa perspectiva comunicativa: desafios

O trabalho desenvolvido no NUPPLES/UERJ parte do princípio de que a elaboração de instrumentos de avaliação deve seguir critérios claros e explícitos, que expressem os princípios teórico-metodológicos adotados pelo curso; neste caso específico, trata-se de critérios referentes à abordagem comunicativo-intercultural e ao letramento. Tais critérios, sem dúvida, devem também ser coerentes com estudos teóricos sobre avaliação do desempenho.

Cabe ainda dizer que os princípios teórico-metodológicos que embasam as práticas de ensino nos cursos de português em questão se afiliam a uma abordagem comunicativo-intercultural, estando afeitas, portanto, aos avanços nas discussões que, desde a década de 1980, vêm tomando como fundamental a perspectiva comunicativa do ensino de línguas (cf. Widdowson 2005).

No entanto, pela própria necessidade de ampliar e aprofundar os estudos e de pensar formas de aplicação dos princípios teóricos às práticas de ensino e de avaliação, há equipes pedagógicas que, apesar de os adotarem, enfrentam certa dificuldade para estabelecer coerência e equilíbrio entre teoria e prática. Como consequência disso, muitos professores mais reproduzem suas crenças pessoais e subjetividades no processo de avaliação, por vezes com base em mitos sobre ensino-aprendizagem, do que dão conta de elaborar, aplicar e refletir sobre o uso de critérios coerentes de avaliação.

Mesmo quando se propõem rever práticas de ensino e de avaliação, acabam, por vezes, por se render à sistematização de padrões frasais pré-determinados, em detrimento dos contextos comunicativos. Nos materiais de ensino de português para estrangeiros, por exemplo, ainda se pode encontrar facilmente exercícios estruturais que são a “tradução fiel” de formas linguísticas de outras línguas estrangeiras, sem qualquer aplicabilidade no domínio comunicativo (cf. Júdice 2000) do português brasileiro para efeitos no cotidiano do aprendiz estrangeiro.

Relativamente à inclinação para uma abordagem comunicativa, é pertinente acrescentar que demandas institucionais e políticas apontavam, já no início da década de 1970 (cf. Martinez 2009), para a necessidade de um ensino de línguas pautado em uma abordagem nocional-funcional e, portanto, comunicativa. O material linguístico a ser abordado em aula precisaria ser escolhido a partir do levantamento das necessidades reais dos aprendizes, inicialmente, pela aplicação de questionários que tratassem das áreas de interesse de usos linguísticos (onde, quando, com quem falar etc.). Foi nesse

sentido que as prioridades de ensino começaram a se inverter, passando a ser dada mais ênfase “[...] à aquisição de uma competência comunicativa, na qual as normas de uso se distinguem radicalmente das normas do sistema linguístico [...]” (Martinez 2009: 68-69).

No contexto de ensino do português do Brasil, especialmente, como segunda língua ou língua estrangeira, parece haver um processo similar àquele presente nas origens da proposta comunicativa de ensino de línguas. É que a história de implantação da língua portuguesa no Brasil, apesar de possuir claramente em sua base uma perspectiva não materna, multilíngue e multicultural, apagou tal consciência da mentalidade dos cidadãos brasileiros, em geral.

Disso decorre também o pouco investimento na formação de professores especializados. Uma necessidade, por vezes, duvidosa para aqueles que acreditam que basta ser nativo para ensinar a própria língua ou que ainda se perguntam por que motivos um estrangeiro se interessaria pelo português brasileiro. Eis aí também um dos motivos do surgimento de tantos “especialistas de última hora”. Ainda nesse contexto, encontra-se o desafio da publicação de materiais didáticos que, apesar de terem conhecido um aumento quantitativo, enfrentam problemas qualitativos sérios para cumprir com suas promessas de abordagem comunicativa.

Descrever esse panorama não implica desvalorizar a produção de materiais didáticos existentes, muitas vezes cerceada pelas políticas editoriais, nem a produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de artigos e capítulos, publicados na área. O que está em jogo, na verdade, é ressaltar os desafios para a formação docente especializada e suas implicações para tantas questões

importantes da área, como a da avaliação da competência comunicativa dos aprendizes.

O processo de formação de professores implica o desenvolvimento da capacidade para rever formas de apresentar a língua, de pensar a cultura, de lidar com as questões interculturais, de administrar as ações didático-pedagógicas. No caso da formação complementar oferecida pelo NUPPLES/UERJ, os professores são constantemente desafiados a rever seus próprios valores e conceitos, o que os faz aos poucos tomar consciência de que não basta serem nativos para dar conta de tal empreitada profissional. Tal condição lhes traz vantagens e desvantagens que precisam ser equilibradas a partir de suas descobertas e perplexidades em relação ao outro que aprende a sua língua.

3 O questionário de “anamnese”: constituição das turmas, planejamento das aulas e avaliação dos aprendizes

No contexto do NUPPLES/UERJ, por afiliação teórica e por questões administrativas, as turmas de aprendizes estrangeiros são formadas por falantes de línguas próximas e de línguas distantes do português, o que deixa ainda mais visível a heterogeneidade já inerente a qualquer grupo de alunos. Daí é que se torna imprescindível uma visão intercultural que assuma o desafio de elaborar planos de aula (do tipo roteiros de atividades que sirvam como guia para o professor em formação) que privilegiem as particularidades de cada grupo. Essa tarefa torna-se menos árdua se houver à disposição

do(a) professor(a) dados prévios sobre a turma, construídos a partir de informações obtidas sobre cada sujeito que a compõe. Esses dados precisarão ser constantemente reanalisados a partir das anotações sobre as aulas, que se constituirão outra fonte de dados a serem contrastados frequentemente com aqueles já obtidos.

Aplica-se, portanto, no contexto dos cursos de português para estrangeiros, o questionário de “anamnese”, que serve como levantamento de dados que antecede o planejamento. Considerando o fato de não ser possível um arranjo do grande grupo de alunos em grupos menores que tenham “a mesma” origem linguística, torna-se interessante mapear a “história de vida linguística do aprendiz”. Trata-se de uma anamnese linguística e sociolinguística, que permite a obtenção de uma espécie de “biografia inicial” que dará indícios para a planejamento das primeiras aulas e servirá também como ponto de partida para a avaliação do “desempenho” oral dos alunos, isto é, de sua competência comunicativa.

Nesse contexto, no projeto NUPPLES, as avaliações de nivelamento dos aprendizes estrangeiros são feitas em duas dimensões: uma avaliação de suas competências e habilidades linguísticas e uma avaliação de sua trajetória sociolinguística. Assim, é possível, paralelamente à aplicação de um instrumento de avaliação das competências e habilidades linguístico-comunicativas, aplicar um questionário ou realizar uma entrevista (anamnese) com cada sujeito interessado em aprender português como língua estrangeira ou segunda língua com vistas à construção de sua biografia linguística.

Dentre as informações consideradas relevantes para conhecer a “história de vida linguística” do(a) aluno(a) encontram-se as seguintes:

(a) quantas e quais línguas o(a) aluno(a) considera dominar e com base em que critérios;

(b) que línguas domina desde a infância (ou desde quando) e como se deu o aprendizado/a aquisição dessas línguas;

(c) quais são as suas experiências afetivas com línguas estrangeiras;

(d) em que ambientes e para que fins já precisou utilizar uma língua não materna e com que frequência isso ocorre/ocorria;

(e) que percepções tem de suas próprias dificuldades para dominar a língua-alvo;

(f) que percepções/crenças tem da cultura inerente à língua-alvo.

Essas informações poderão ser ampliadas ou reduzidas, em um primeiro momento, a depender das condições de interação entre o candidato a aprendiz da língua e o avaliador-pesquisador. Não obstante, poderão ainda complementar os dados obtidos nos testes orais ou escritos, conforme o caso, ratificando-os ou não.

Dessa forma, o “questionário de anamnese” reflete, por um lado, a preocupação em planejar mais adequadamente os cursos, revendo necessidades e demandas a partir de um conhecimento cada vez mais amplo do público-alvo e, por outro lado, constitui importante fonte de informação e base de reflexões para o professor,

pois este poderá se valer dessas informações para elaborar seus planos de aula – principalmente no início, quando, em geral, ainda não se conhece bem o grupo. Assim, seus planos de aulas serão mais adequados à realidade da turma e às intenções/necessidades comunicativas dos sujeitos e do grupo. Um plano assim elaborado pode ser também mais bem analisado pela coordenação pedagógica, que terá mais elementos para discutir a pertinência das atividades e acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do curso.

A utilização desse tipo de questionário implica muitas questões e desafios, como, por exemplo, as situações de aplicação e sua boa condução, a qualidade das respostas fornecidas e da compreensão dessas respostas (o questionário pode ser aplicado na língua materna do aprendiz ou em uma língua franca como o inglês, caso o aluno esteja em um estágio inicial de aprendizagem). Apesar dos desafios, parece inegável a validade desse recurso para entender, de forma mais bem fundamentada e menos subjetiva, as atitudes sociolinguísticas de cada sujeito, suas possíveis dificuldades e facilidades e, ainda, suas crenças arraigadas sobre tais dificuldades e facilidades. Note-se que essas “crenças arraigadas” podem potencializar a fossilização de uma interlíngua.

A produção desses dados serve como respaldo para um trabalho mais eficaz, que resultará em melhores planos e melhor execução das aulas, maior capacidade para observar fenômenos linguístico-culturais e comportamentais em aula e para a elaborar e aplicar instrumentos de avaliação adequados. Nesse sentido, tais dados contribuem para a construção de saberes docentes, na medida em que fomentam a formação de “professores gestores”, capazes (1)

de administrar conflitos interculturais em sala de aula, (2) de ajustar atividades do plano de aula, reavaliando-o e fazendo autocrítica, (3) de fazer “diagnósticos” sobre a situação de aprendizagem e (4) de serem pesquisadores da língua e da cultura (cf. Ribeiro 2013a: 232-238).

4 A avaliação e a avaliação do desempenho oral

É nesse contexto que a questão da avaliação constitui ponto crucial da discussão apresentada neste trabalho, uma vez que perpassa todas as ações didático-pedagógicas atinentes ao ensino e à aprendizagem (neste caso, de português língua estrangeira). A avaliação, entendida como um processo, constitui-se em um desafio para o cotidiano do professor porque avaliar em uma perspectiva não pontual, mas processual, exige disciplina e discernimento de objetivos e critérios.

O professor precisará fazer de seu plano de aula e, principalmente, das anotações que fizer, regularmente, ao final de cada aula, a respeito da própria aula e das atividades (realizadas ou não realizadas), fontes de dados para propor modificações nas estratégias de atuação. Dessa forma, sempre que possível deve contar com as anotações e percepções de outro observador que, por não estar diretamente envolvido na aula ou na aplicação de um instrumento específico de avaliação, poderá captar aspectos relevantes que, para o próprio professor, podiam parecer imperceptíveis.

Butt ([2003] ²2009:98) lembra que as reflexões advindas dessas anotações avaliativas, podem ajudar o professor a “[...] com-

preender tudo o que tiver ocorrido em sala de aula e, o que é mais importante, ela fornece antevistas bem fundamentadas e profissionais para o futuro planejamento de aulas". É com base nesse tipo de indicação teórica que o NUPPLES adota o plano de aula como um roteiro de atividades em que professor aponta, detalha e encadeia logicamente as atividades a serem desenvolvidas e o tempo de realização de cada uma delas. Há ainda reservado, na folha de planejamento, um espaço para anotações ao final da aula (frente), em que cada atividade é avaliada e os acontecimentos mais relevantes da aula são comentados (verso).

Para a formação de professores, todos esses procedimentos auxiliam na implementação de uma "cultura da avaliação", pois, ao permitirem tomar decisões didático-pedagógicas mais conscientes, dão um caráter eminentemente formativo à prática profissional. Do ponto de vista da aprendizagem, podem permitir também que os alunos acompanhem seus próprios progressos, na medida em que o professor poderá fornecer-lhes devolutivas mais criteriosamente ajustadas.

Por isso, uma cultura da avaliação é aquela que não deixa ficar à margem do processo avaliativo o plano de aula nem as anotações que lhe são inerentes, uma vez que imprescindíveis para a construção de instrumentos de avaliação adequados. Quando fruto dos procedimentos aqui indicados, tais instrumentos encontram respaldo em conceitos como *validade*, *confiabilidade* e *exequibilidade* (cf. Conselho da Europa 2001: 243) e, sem prejuízo dos aspectos afetivos implicados nos processos de ensino-aprendizagem, apontam para formas menos emotivas de avaliação da própria aula pelo

professor, promovendo autocrítica e ampliação da visão sobre si mesmo, suas aulas e seus alunos.

Quando da aplicação de um instrumento de avaliação da competência comunicativa oral, nem sempre fica claro para o avaliador (professor em formação, neste caso) de que maneira observar, identificar e fazer anotações, de forma objetiva, sobre a qualidade do desempenho oral do avaliado. Não raro, misturam-se impressões afetivas pessoais sobre o avaliado, opiniões não fundamentadas teoricamente sobre o desempenho oral, crenças ou mitos populares sobre avaliação com base em experiências vividas anteriormente, dúvidas sobre como mensurar elementos qualitativos, dentre outras questões desafiantes.

Com base nas considerações aqui feitas, defende-se que os instrumentos de avaliação, uma vez finalizados e em conformidade com os princípios teórico-metodológicos adotados, devem ser acompanhados de uma *Ficha de Avaliação* com critérios que guiem a mensuração do desempenho em relação às questões propostas. Essa ficha deve nortear o olhar do(s) avaliador(es) e do observador, figura importante no processo de aplicação do instrumento para garantir um contraponto na compreensão dos desafios do(s) próprio(s) avaliador(es) durante o processo. Garante-se, assim, mais consistência à mensuração e, conseqüentemente, mais confiabilidade ao processo avaliativo.

Também se torna, por essa via, mais concreta a possibilidade de validar o processo de avaliação, uma vez que se consegue demonstrar com mais facilidade a relação entre o conteúdo, as respostas e os resultados. É preciso identificar que conteúdos estão sendo

avaliados e de que modo os saberes a respeito de tais conteúdos podem ser identificados por meio dos critérios norteadores.

No caso do instrumento que avalia a produção oral, essas relações auxiliam a construir uma visão mais precisa sobre as características individuais dos aprendizes, identificáveis com base no conceito de *interatividade* (Bachman/ Palmer 1996). Trata-se de informação relevante, uma vez que os aprendizes costumam ser afetados pela experiência de participar da avaliação e pelas formas como lidam com a devolutiva dos resultados, quando há, e seu engajamento em se preparar para a aplicação do instrumento.

Todas essas questões devem ser consideradas no processo de formação, pois frequentemente os professores-avaliadores sentem-se inseguros no estabelecimento de critérios de avaliação da competência oral de aprendizes estrangeiros, conforme identificado em relatos de professores em formação no NUPPLES/UERJ. Isso talvez aconteça porque as provas orais pressupõem uma interação mais explicitamente direta entre avaliadores e alunos do que os instrumentos de avaliação que procuram medir a competência escrita.

Ainda a esse respeito, observa-se a ocorrência de perplexidades relatadas por professores em processo de formação que estranham comportamentos de estrangeiros que divergem dos estereótipos que, por vezes, esses professores mantêm como visão sobre o outro. Além dessas perplexidades, instauram-se muitas vezes dúvidas sobre como avaliar o uso coloquial feito pelo aluno em detrimento da norma padrão (cf. Goldberg/ Sousa 1982).

De qualquer forma, é positivo que essas perplexidades impulsionem os professores a pensar sobre essas questões, fazendo-os

revisitar gramáticas e pesquisas sociolinguísticas para compará-las com as expectativas previamente estabelecidas para a aplicação dos instrumentos de avaliação do desempenho linguístico dos avaliados. Estas últimas dúvidas mesclam questões teóricas e práticas, o que representa – especialmente naquele momento – um desafio para a construção de parâmetros de atuação profissional.

Em conformidade com a proposta deste trabalho, em que se argumenta a favor da elaboração de uma ficha com critérios de avaliação que acompanhe a elaboração e a aferição de resultados, compartilham-se abaixo, alguns dos critérios que vêm sendo elaborados pela equipe NUPPLES/UERJ como parte importante para a aplicação dos instrumentos de avaliação oral.

A Figura 1, abaixo, apresenta a ficha que orienta a reflexão dos professores avaliadores no momento em que precisam atribuir uma nota ao desempenho oral de aprendizes estrangeiros em situação de prova, com vistas a mensurar os conhecimentos destes últimos em língua portuguesa e suas competências comunicativas. Como se apresentará mais adiante, esses critérios são adaptáveis às questões formuladas em outros instrumentos de avaliação e procuram conjugar aspectos comunicacionais e formais da língua.

Para esclarecer de que maneira se aplica a ficha abaixo, relata-se brevemente, em seguida, uma das situações de uso: a de avaliação oral ao longo de um semestre letivo. Note-se, contudo, que a mesma ficha pode ser adaptada para provas de nivelamento, entre outras.

Ao preparem suas avaliações orais, os professores de cada turma as encaminham para outros professores-avaliadores que, por

fazerem parte da equipe, podem já ter atuado como observadores das aulas do professor de quem receberam a prova que este último vai aplicar. As atividades da prova oral utilizam recursos autênticos, como vídeos de propagandas, músicas, imagens, jornais, entre outros. Similarmente aos planos de aula em forma de roteiro, as provas são apresentadas sob a forma de um *script* que detalha, para o avaliador, os procedimentos e os objetivos de cada atividade proposta. Sempre que possível, as provas orais são aplicadas por dois avaliadores, que discutem sobre os critérios quantitativos e qualitativos ao final de cada aplicação. As atividades avaliativas devem estar explicitamente associadas a um ou mais critérios de observação (itens) da ficha “Critérios Norteadores da Avaliação da Competência Comunicativa Oral em PLE/PL2E” (cf. Figura 1).

<p>Crítérios qualitativos e quantitativos</p> <p><i>Os critérios apresentam-se nesta tabela de forma "cruzada" e serão observados nas atividades específicas da prova, por vezes, de forma sobreposta. Avaliadores e observadores deverão preencher separadamente a mesma tabela.</i></p> <p>REAL (NÃO ACEITAVEL) – 0% da questão (quando a produção efetiva não corresponde à tarefa solicitada).</p> <p>REAL (ACEITAVEL) – 50% da questão (quando a produção efetiva é aceitável, embora não esteja dentro do esperado).</p> <p>REAL (EM RELAÇÃO AO IDEAL) – 100% da questão (quando a produção está dentro ou acima do esperado).</p>	<p>Questões da prova relacionadas ao critério de avaliação</p>	<p>Fraco</p>	<p>Entre regular e bom</p>	<p>Entre muito bom e excelente</p>
		<p>NÃO ACEITAVEL</p> <p>0%</p>	<p>ACEITAVEL</p> <p>50%</p>	<p>IDEAL</p> <p>100%</p>
<p>1. Quanto ao entendimento das instruções dadas pelo avaliador, e especialmente, no início da prova. (0 a 0,5 ponto)</p>				
<p>2. Quanto à organização discursiva (texto oral em sequência lógica/coerente) em questões que solicitam esta habilidade. (0 a 1,5 pontos)</p>				
<p>3. Quanto ao emprego lógico (situacional e gramaticalmente aceitável) dos recursos linguísticos, trabalhados em sala de aula. (0 a 1,5 pontos)</p>				
<p>4. Quanto ao emprego semântico-pragmático do vocabulário, selecionado de forma adequada e ao entendimento de textos orais, seus significados e suas implicações. (0 a 1,5 pontos)</p>				
<p>5. Quanto à habilidade de encontrar soluções criativas para expressar aquilo para o qual ainda não tem vocabulário suficiente. (0 a 1,0 ponto)</p>				
<p>6. Quanto à adequabilidade das respostas dadas ao conteúdo das perguntas. As repostas têm coerência com as perguntas feitas? (0 a 0,5 ponto)</p>				
<p>7. Quanto ao uso de palavras de sua língua materna ou de outra língua estrangeira para elaborar enunciados em português (nível de interlíngua). (1,0 a 0 ponto) Obs.: quanto menor a interferência maior a pontuação.</p>				
<p>8. Quanto à correção da pronúncia para fins comunicativos em que, por exemplo, pares mínimos (traços distintivos) não provoquem interferência na compreensão. (No caso de alunos de níveis avançados, observar a precisão da pronúncia) (0 a 1,0 ponto)</p>				
<p>9. Quanto à acuidade auditiva para compreender leituras feitas, vídeos com material sonoro autêntico etc. (0 a 0,5 ponto)</p>				
<p>10. Quanto ao domínio da norma padrão e ao seu uso adequado no contexto comunicacional proposto. (0 a 1,0 ponto)</p>				
<p>TOTAL DE PONTOS</p> <p>(Preencher com a pontuação atribuída em cada item no quadrinho correspondente).</p>				

Figura 1: Ficha de Critérios Norteadores da Avaliação da Competência Comunicativa Oral em PLE/PL2E

É por essa razão que a folha do quadro de critérios norteadores comporta uma coluna intitulada “questões da prova relacionadas ao critério de avaliação”. Assim, o avaliador poderá saber a que critério(s) está(ão) vinculada(s) as tarefas propostas, de que modo se estabelece esse vínculo e o que deve observar em cada momento da prova. A decisão de adotar esse procedimento deve-se ao fato de que os professores em formação apresentavam grandes dificuldades em identificar objetivamente as atividades em que observavam uma habilidade precisa.

Outra dificuldade dos avaliadores consistia em determinar critérios precisos de avaliação do desempenho oral. Em geral, as conclusões tinham tendência a observações genéricas e subjetivas, também nesse caso muitas vezes pautadas em crenças do senso comum, o que se transformava em outro entrave para a confiabilidade e validade dos dados produzidos na avaliação (cf. Davies 2013). Para responder a essa dificuldade, foi proposta a divisão da “dimensão quantitativa” em três subdimensões, representadas pelos critérios “não aceitável”, “aceitável” e “ideal”, os quais se sobrepueram aos critérios “fraco”, “regular” e “muito bom”. A sobreposição de informações qualitativas à dimensão quantitativa é uma medida cuja finalidade é de cruzar os critérios qualitativos e quantitativos e, assim, provocar uma reflexão mais aprofundada sobre a situação, antes de o avaliador tomar a decisão final sobre que “nota” atribuir a cada critério observado.

Cabe observar, a respeito das relações entre “real”, “aceitável” e “ideal” que, na prática, essas três dimensões pretendem revelar o

“real”, isto é, aquilo que o aluno efetivamente produziu, o que as diferencia sendo a forma como se entende esse “real” (no sentido daquilo que foi efetivamente realizado), que, ao ser posta em prática, o restringe a três relações que pretendem garantir a fiabilidade do processo, a saber (1) aquilo que foi produzido mas não é aceitável, em termos tanto de usos como de construções linguísticas; (2) aquilo que foi produzido de forma aceitável do ponto de vista linguístico (no sentido de gramatical), mas não contempla as peculiaridades de usos linguísticos e/ou discursivos e (3) aquela produção efetiva que corresponde ao “ideal”, ou seja, ao esperado para aquele nível aprendizagem e para as atividades propostas.

O avaliador é levado, portanto, a considerar a tarefa em relação ao nível em que o aprendiz está, e a ponderar sobre as expectativas de desempenho em comparação com a realização efetiva. Apenas um dos espaços em branco de cada linha pode ser preenchido, sempre com o valor que o(s) avaliador(es) decidiu/decidiram atribuir ao desempenho do aprendiz. Se, por exemplo, o avaliador considerar, no item 01, que o aluno não compreendeu as instruções dadas no início da prova, então preencherá o espaço correspondente com zero. Se perceber, porém, que o aluno compreendeu com certa dificuldade – mas de maneira suficiente para cumprir a tarefa num nível mínimo com relação ao esperado –, poderá atribuir a metade do valor da questão. O interessante é que vários critérios podem ser observados ao longo de toda a prova e não fará muito sentido se o avaliador não avaliar positivamente o item 01, mas avaliar positivamente o item 09, por exemplo. Nesses casos, o avaliador precisará buscar fatos que justifiquem essa aparente discrepância e

registrar-los no verso da folha para posterior discussão. Dessa forma, é possível incentivar a autonomia do professor em formação sem prejudicar o aluno em avaliação, o que ocorreria se se permitisse ao professor em formação agir ao acaso e sem parâmetros de comparação com outros avaliadores.

De um ponto de vista comunicativo, mais importante do que memorizar palavras da língua estrangeira é saber utilizá-las adequadamente nos contextos apropriados. Os itens 04, 05, 06 e 10 convidam o avaliador a refletir sobre essas questões, de forma a também refletir sobre a aplicabilidade das escolhas lexicais e usos do aluno em avaliação. Isso deverá ocorrer mesmo que a questão proposta seja menos bem-sucedida em representar os princípios de uma abordagem comunicativa, pois o avaliador será impelido a procurá-los.

Um dos desafios que se coloca, quando adotamos uma abordagem comunicativa, encontra-se na desvalorização de habilidades formais que continuam importantes, mas que podem ser entendidas como meramente complementares ou não prioritárias. De fato, de nada adianta conseguir uma pronúncia impecável, se o emprego das palavras e das construções dos enunciados é ineficiente do ponto de vista comunicativo. O quadro, contudo, se propõe a não descartar esses aspectos ditos mais formais, ao associar habilidades como as citadas em 09 e 04 e ao avaliar as associadas aos itens 07 e 08. Esse procedimento fomentará discussões a respeito do lugar da pronúncia na avaliação da proficiência, sem entendê-los como preocupações ultrapassadas.

Relativamente ao item 07, mais especificamente, vale chamar a atenção para o fato de que sua pontuação é invertida em relação às demais, o que ocorre para que o avaliador ressignifique, nesse momento, os critérios qualitativos, articulando-os de forma diferente do que ocorre para os critérios quantitativos. Neste caso, “fraco” passa a ser entendido como “desejável”. Portanto, quanto menor for a influência de outra língua na produção discursiva na língua-alvo, melhor.

Pode-se verificar, por fim, que o quadro de critérios norteadores acaba por ser um instrumento importante, não somente para avaliar o aluno estrangeiro, mas também para desenvolver no professor competências e habilidades relativas ao processo avaliativo. Ele precisará ser capaz de articular os critérios em questão, analisando suas aproximações e distanciamentos. Além disso, será o tempo todo desafiado a pesquisar e rever valores linguístico-culturais, em um exercício imprescindível para sua prática docente.

5 Considerações finais

É nesse sentido que, no início deste texto, propôs-se pensar de forma articulada os desafios e os caminhos para a formação docente e para a avaliação de aprendizes de PLE. Em relação ao caminho a percorrer, parece acertado concluir que é cada vez mais necessário resgatar a didática como eixo estruturador da formação docente e da coleta de dados, nesse caso, na área de ensino de línguas. É comum encontrar professores e pesquisadores que enaltecem a formação de um aluno e de um professor crítico. Justamente,

essa competência relativa à capacidade crítica parece ser mais concretamente construída quando a visão de mundo dos professores se amplia a partir de tarefas reais e desafiantes que lhes são colocadas como oportunidades de rever seus valores e suas práticas.

Ao usar a ficha de critérios norteadores acima proposta, construída no âmbito das atividades do NUPPLES/UERJ como ponto de apoio para a reflexão sobre a avaliação da proficiência e para a formação de professores, não se pretendeu apresentar um modelo fechado de critérios e procedimentos. Na verdade, procurou-se mostrar que é possível uma prática que sistematize dados e promova reflexões em prol da construção de parâmetros comunicativos cada vez mais consistentes para o ensino de português como língua estrangeira em um mundo multilíngue e multicultural.

Referências bibliográficas

Bachman, Lyle F./ Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press (Oxford Applied Linguistics).

Butt, Graham ([2003] ²2009): *O planejamento de aulas bem-sucedidas*, traduzido do inglês por Adail Sobral e Anselmo Lima. São Paulo: SBS.

Conselho da Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: ASA (Perspectivas actuais/ educação), disponível online:

http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf,
(19/09/2022).

Davies, Alan (2013): "Fifty Years of Language Assessment", in:
Kunnan, Anthony John (ed.): *The Companion to Language Assessment*, vol. 1: *Abilities, Contexts, and Learners*. Chichester;
Malden, M.A.; Oxford: Wiley Blackwell, 1-21.

DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla127>

Goldberg, Maria Amélia Azevedo/ Sousa, Clarilza Prado (eds.)
(1982): *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: E.P.U.

Júdice, Norimar (2000): "Avaliação: um instrumento de diálogo", in:
Júdice, Norimar (ed.): *Português/língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 55-64.

Martinez, Pierre (2009): *Didática de línguas estrangeiras*, traduzido
do francês por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.

Ribeiro, Alexandre do Amaral (2013a): "Sobre a formação de professores de PLE no contexto da nova 'geração lusofonia'", in:
Simões, Darcília Pinto Marindir (ed.): *Semiótica, Linguística e Tecnologias da Linguagem: homenagem a Umberto Eco*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 219-239.

Ribeiro, Alexandre do Amaral (2013b): "O processo de formação de professores de PL2E no NUPPLES/UERJ e os desafios para a construção de critério de avaliação da competência comunicativa de aprendizes estrangeiros em contexto intercultural", in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Caderno de Resumos do X Congresso Alemão de Lusitanistas, Seção 13, 7*, disponível online: https://hugepdf.com/download/abstracts-resumos-sektion-13-lusitanistentag-2013_pdf (25/07/2022).

Ribeiro, Alexandre do Amaral/ Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral (2018): "Proposição de critérios de avaliação da competência comunicativa de aprendizes estrangeiros em contexto intercultural", in: Ribeiro, Alexandre do Amaral (ed.): *Português do Brasil para Estrangeiros: políticas, formação e descrição*. Campinas: Pontes, 117-132.

Widdowson, H[enry] G[eorge] (2005): *O ensino de língua para a comunicação*, traduzido do inglês por José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes.



Zwickauer Forum Interkulturelle Kommunikation und Sprache

Nr. 6

**Gramática Comunicativa
e Ensino de Português Língua Não Materna
num Mundo Multilíngue**

Estudos

In Memoriam

do Professor Doutor João Malaca Casteleiro

Thomas Johnen

Liliane Santos

Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.)

Zwickau

**Westsächsische Hochschule Zwickau,
Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle
Kommunikation**

2025

ISBN: 978-3-946409-07-6

DOI: 10.34806/9783946409076

Sumário

O Professor Doutor João Malaca Casteleiro – pioneiro da gramática comunicativa

Thomas Johnen, Liliane Santos e Jürgen Schmitt-Radefeldt8

Monsieur le Professeur João Malaca Casteleiro – un pionnier de la grammaire communicative

Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt 33

João Malaca Casteleiro – ein Pionier der kommunikativen Grammatik

Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt 59

Homenagem ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, eminente lexicólogo português, e meu amigo (Teixoso, Covilhã, 1936 – Lisboa, 2020)

Jürgen Schmidt-Radefeldt 88

Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do Português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros

João Malaca Casteleiro 95

Observações sobre gramáticas comunicativas ou do diálogo incluindo sinais interactivos

Jürgen Schmidt-Radefeldt117

Um caso harmônico de aprendizagem da língua portuguesa e suas variantes através da gramática comunicativa em aulas de PLE na Universidade de Huelva

Giselle Menezes Mendes Cintado.....148

As histórias digitais no contexto do ensino do Português no estrangeiro – um contributo para o fomento da comunicação

Fátima Isabel Guedes da Silva e Estela Pinto Ribeiro Lamas..... .167

O ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis

Lilian dos Santos Ribeiro..... 195

Das einfache Futur in ausgewählten Grammatiken und Lehrbüchern des Portugiesischen, Spanischen, Französischen und Italienischen aus dem deutschsprachigen Raum

Karin Weise..... 223

Avaliação da competência comunicativa oral de estrangeiros em português língua estrangeira/segunda língua: contribuições para a formação docente

Alexandre do Amaral Ribeiro 266

**Algumas observações em torno da descrição da construções
impressoais em português numa perspectiva comunicativa**

Liliane Santos 292

**Respostas curtas assertivas numa gramática comunicativa
do português**

Thomas Johnen..... 322

Entdeckungen im ILB: «eucalipto». in aller Munde

Gunther Hammermüller..... 384

**Bibliografia seletiva da obra do Professor João Malaca
Casteleiro**

*Jasmin Göthel, Thomas Johnen, Liliane Santos e Jürgen Schmidt-
Radefeldt*..... 433

**Sobre as autoras e os autores deste volume/
Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes**..... 475

Zwickauer Forum Interkulturelle Kommunikation und Sprache
(ISSN 2700-5968)

<http://www.fh-zwickau.de/zwiksprache>

Nr. 1: Sabine Dieng-Weiß (2019): *Spanische Fachkräfte in der Krankenpflege in Deutschland: Erfahrungen und Erwartungen.*

ISBN: 978-3-946409-03-8; DOI: 10.34806/q7yr-7c44

<https://d-nb.info/1210446189/34>

Resumen en español.

Nr. 2: Julia Gelinski (2019): *Interkulturelle Erfahrungen deutscher Studierender in spanischen Unternehmen.*

ISBN: 978-3-946409-01-4; DOI: 10.34806/rfv9-b177

<http://d-nb.info/1216496854/34>

Resumen en español.

Nr. 3: Thomas Johnen (2019): *Nominale Anredeformen in Fernseh-wahlduellen: ein multilingualer Vergleich.*

ISBN: 978-3-946409-02-1; DOI: 10.34806/19wq-t276

<https://d-nb.info/1210449269/34>

Resumo em português.

Nr. 4 Bao Trang Ngo (2021): *Integration der Vietnamesen in Ost-deutschland: Deutsche und vietnamesische Sichtweisen in qualitativen Interviews.*

ISBN: 978-3-946409-05-02; DOI: 10.34806/x4gd-gm78

<https://d-nb.info/123599273X/34> Trừu tượng trong tiếng Việt.

Nr. 5 Thomas Johnen/ Christopher Mattern/ Jasmin Wunderlich (red.) (2023): *Portugiesisch - Globale Sprache des 21. Jahrhunderts: Kulturen, Literaturen, Wissenschaft und Wirtschaft: Abstracts der Vorträge auf dem 15. Deutschen Lusitanistentag, 19.-23. September 2023, Westsächsische Hochschule Zwickau; Português - Língua global do século XXI: Culturas, Literaturas, Ciência e Economia; Caderno de resumos do 15º Congresso Alemão de Lusitanistas, 19 a 23 de setembro de 2023, Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau.*

ISBN: 978-3-946409-08-3; DOI: <https://doi.org/10.34806/679p-3b04>;

<https://d-nb.info/1312838353>

Nr. 6: Thomas Johnen/ Liliane Santos/ Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.) (2025): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro.*

ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076

Zusammenfassungen auf Deutsch

Nr. 7: Carlos Roberto de Oliveira Lima/ Gabriel Silva Xavier Nascimento/ José Raimundo Rodrigues (Orgs.) (2025, no prelo/ im Druck): *Fontes para outras histórias da educação dos surdos.*

ISBN: 978-3-946409-09-0;

Abstracts in English; Zusammenfassungen auf Deutsch