



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS, LÍNGUA FRANCESA E LITERATURAS

SUELLEN CÂMARA ALVES DE JESUS

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (FLE): UM BREVE ESTADO DA ARTE**

ALAGOINHAS-BA

2024

SUELLEN CÂMARA ALVES DE JESUS

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (FLE): UM BREVE ESTADO DA ARTE**

Monografia apresentada ao Colegiado de Letras,
Língua Francesa e Literaturas, Departamento de
Linguística, Literatura e Artes, Campus II, da
Universidade do Estado da Bahia, como requisito
para obtenção do grau de licenciada.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Morais Malzac

ALAGOINHAS-BA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA


SUELLEN CÂMARA ALVES DE JESUS

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (FLE): UM BREVE ESTADO DA ARTE**


Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia como parte dos requisitos exigidos para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras, Língua Francesa e Literaturas.

Trabalho aprovado em 17/12/2024

Banca examinadora


Documento assinado digitalmente
 HERMES MORAIS MALZAC
Data: 01/07/2025 12:07:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Hermes Morais Malzac
(Presidente/UNEB)

Documento assinado digitalmente
 ANDRE CLAUDIO RENE LECLERCQ
Data: 03/07/2025 14:35:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. André Cláudio René Leclercq
(Examinador/UNEB)

Prof^a. Dr^a. Risonete Lima de Almeida
(Examinadora/UNEB)

Documento assinado digitalmente
 RISONETE LIMA DE ALMEIDA
Data: 22/07/2025 15:29:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ALAGOINHAS-BA

2024

AGRADECIMENTOS

Toda honra e toda glória seja dada ao Senhor Jesus! Não poderia começar os agradecimentos sem antes citar o nome daquele que me deu forças durante toda a minha graduação e até mesmo antes dela, que é e sempre será o meu eterno professor, Jesus.

Meus agradecimentos a cada pessoa que me ensinou a ser forte e a amadurecer. Isso inclui os meus pais que sempre confiaram nas minhas escolhas e me deram todo o suporte para permanecer na universidade. Meus agradecimentos à minha irmã que tem me ensinado sobre a perseverança e a paciência. Meus agradecimentos a toda a minha família, em especial aos meus avós que sempre acreditaram em mim.

Sou grata pela Aline, que apesar de não ter seguido o curso de licenciatura em Letras, Língua Francesa e Literaturas até o fim, foi uma das protagonistas da minha permanência na UNEB. Eu não me esqueci de você, obrigada por não ter me deixado desistir. Meus agradecimentos também vão para meus queridíssimos colegas de curso e amigos de jornada, especialmente: Bruna Moreira, Otávio Cerqueira, Vivian Santos, Karina Lopes, Paloma de Lima e Naiara Fêlix. Agradeço também às minhas colegas e ex-colegas de residência: Tiffany Lopes, Erenilta Campos, Tainá Almeida, Fernanda Paim, Paula Silva e Janaína Oliveira pelos bons momentos compartilhados. Faço questão de agradecer também os meus outros companheiros de residência pelo cuidado e por me ensinarem tanta coisa sobre a vida.

Meus agradecimentos a todos os professores que passaram pela minha trajetória acadêmica até aqui. Faço questão de citar os nomes que mais me marcaram na minha educação: Silvana Câmara, Rojackson Pires, Wagner Aragão, Yuri Costa, Ecineide Soares, Samuel Nunes, Lucila Carneiro, Sílvia Marinho, Kely Krause, Marcos Vilela, Detoubab Ndiaye, Camila Oliver, Márcia Silva e Jacilene Félix. Em especial, agradeço à professora Margarete Nascimento por me auxiliar ainda na disciplina de TCC I, pelos bons momentos compartilhados, pelos conselhos como amiga e por todo suporte fornecido para a minha permanência no curso. Sou grata ao professor Manoel Barreto pela gentil contribuição na correção de algumas partes deste trabalho. Meus agradecimentos também vão para os professores que aceitaram o convite e compuseram a banca examinadora da presente pesquisa: Risonete Lima e André Leclercq.

Dedico um espaço neste trabalho para agradecer ao secretário do colegiado de francês, Cláudio, bem como a toda a sua equipe. Apesar de, na maioria das vezes, o senhor estar nos bastidores das atividades acadêmicas, saiba que toda a sua ajuda, dedicação ao trabalho e comportamento exemplar como funcionário tem me ajudado a moldar a minha postura profissional. Obrigada, Cláudio!

Agradeço ao professor Hermes Morais Malzac por ter aceitado o convite para ser o meu orientador (mesmo que de uma forma tão repentina). Agradeço por me ensinar a ser uma pessoa mais séria, comprometida e que vai em busca dos seus sonhos. A chegada do senhor na UNEB me mostrou verdadeiramente que “tudo é possível ao que crê” (Marcos 9:23).

“Quem dera a avaliação da aprendizagem fosse um processo que orientasse o sujeito na feitura de si mesmo. Que considerasse continuamente o saber-fazer, o agir com efetividade, aliando extrema responsabilidade e controle de diferentes recursos, diferentes saberes mobilizados para a ação consciente, ética e eficaz.” (Scallon, 2018, p.2).

RESUMO

Nos últimos anos, a avaliação tem ganhado destaque na Didática de Línguas, especialmente após a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001), que estabeleceu a avaliação como um dos três pilares centrais no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM). Apesar de sua relevância, o tema ainda é pouco explorado em pesquisas no contexto brasileiro. Diante desse cenário, este trabalho busca responder às seguintes questões: quais são os desafios do processo avaliativo no ensino de Línguas Estrangeiras (LE), em especial no ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE), e quais são as novas demandas contemporâneas? O objetivo geral é conhecer os achados científicos de pesquisas que abordam a avaliação da aprendizagem em contextos de ensino de língua estrangeira com foco para o Francês como língua estrangeira. Para isso, realizamos um estado da arte, mapeando teses e dissertações da área de LEM publicadas na base de dados da CAPES, no período de 2000 até os dias atuais. Esse levantamento permite: **identificar pesquisas cujo escopo seja a avaliação das competências linguageiras; descrever os principais problemas e resultados apontados; detectar lacunas e demandas emergentes na área.** A metodologia adotada é pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica. Os referenciais teóricos incluem Cuq e Gruca (2017) sobre Didática de Línguas; Fouchet e Guedat (2015) sobre Docimologia; e Dervin e Salmi (2007) acerca da avaliação como prática social. Os resultados das análises evidenciam que grande parte das pesquisas sobre avaliação se concentra no campo do FLE. Um dos problemas mais recorrentes apontados é a ausência de disciplinas específicas na formação inicial de professores, capazes de atender às demandas atuais do processo avaliativo.¹ Esses resultados reforçam a necessidade de ampliar e aprofundar os estudos na área, contribuindo para a melhoria do ensino de LE no Brasil.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; ensino de línguas estrangeiras modernas; francês como língua estrangeira.

¹ Apesar da existência das Resoluções: nº 2, de 1º de julho de 2015 e CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que vigoram por meio das Diretrizes Nacionais para os cursos de Licenciatura.

RÉSUMÉ

Ces dernières années, l'évaluation a pris une place de plus en plus importante dans la didactique des langues, en particulier après la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001), qui a établi l'évaluation comme l'un des trois piliers fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères modernes (LEM). Malgré son importance, ce thème reste encore peu exploré dans les recherches menées dans le contexte brésilien. Face à cette situation, ce travail vise à répondre aux questions suivantes : quels sont les défis liés au processus d'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères (LE), en particulier du français langue étrangère (FLE), et quelles sont les nouvelles exigences contemporaines? L'objectif général est d'examiner, à travers une revue bibliographique, les principales recherches traitant de l'évaluation dans les contextes d'enseignement-apprentissage des LE, avec un accent particulier sur le FLE. Pour cela, nous avons réalisé un état de l'art en recensant les thèses et mémoires publiés dans le domaine des LEM et référencés dans la base de données de la CAPES, de l'an 2000 à aujourd'hui. Ce recensement permet: **d'identifier les recherches centrées sur l'évaluation des compétences langagières; de décrire les principaux problèmes et résultats identifiés; de détecter les lacunes et les besoins émergents dans ce domaine.** La méthodologie adoptée est une recherche exploratoire avec une approche qualitative, basée sur une analyse bibliographique. Les cadres théoriques incluent les travaux de Cuq et Gruca (2017) sur la didactique des langues, Fouchet et Guedat (2015) sur la docimologie, et Dervin et Salmi (2007) concernant l'évaluation en tant que pratique sociale. Les résultats montrent que la majorité des recherches sur l'évaluation se concentre dans le domaine du FLE. L'un des problèmes les plus souvent mentionnés est l'absence de disciplines spécifiques dans la formation initiale des enseignants, capables de répondre aux exigences actuelles du processus d'évaluation.² Ces conclusions soulignent la nécessité d'élargir et d'approfondir les études dans ce domaine, contribuant ainsi à l'amélioration de l'enseignement des LE au Brésil.

Mots-clés: évaluation de l'apprentissage; l'enseignement des langues étrangères modernes; français langue étrangère.

² Malgré l'existence des résolutions n° 2 du 1er juillet 2015 et CNE/CP n° 2 du 20 décembre 2019, qui sont en vigueur par le biais des lignes directrices nationales pour les formations diplômantes.

ABSTRACT

In the last few years, assessment has gained prominence in Language Teaching, especially after the publication of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001), which established assessment as one of the three central pillars in the teaching of Modern Foreign Languages (MFL). Despite its relevance, the topic is still little explored in research in the Brazilian context. Given this scenario, this work seeks to answer the following questions: what are the challenges of the assessment process in the teaching of Foreign Languages (FL), especially in the teaching of French as a Foreign Language (FFL), and what are the new contemporary demands? The general objective is to find out about the scientific findings of research that deals with the assessment of learning in foreign language teaching contexts, with a focus on French as a foreign language. To this end, we conducted a state-of-the-art survey, mapping theses and dissertations in the area of MFL published in the CAPES database, from 2000 to the present day. This survey enables us to: **identify research studies whose scope is the assessment of language skills; describe the main problems and results identified; detect gaps and emerging demands in the area.** The methodology adopted is exploratory research with a qualitative approach, based on bibliographic analysis. The theoretical references include Cuq and Gruca (2017) on Language Didactics; Fouchet and Guedat (2015) on Docimology; and Dervin and Salmi (2007) on assessment as a social practice. The results of the analyses show that much of the research on assessment focuses on the field of FLE. One of the most recurrent problems identified is the lack of specific disciplines in initial teacher training that are capable of meeting the current demands of the assessment process.³ These results reinforce the need to expand and deepen studies in the area, contributing to the improvement of FL teaching in Brazil.

Keywords: learning assessment; teaching modern foreign languages; french as a foreign language.

³ Despite the existence of Resolutions: n° 2, of July 1, 2015 and CNE/CP n° 2, of December 20, 2019, which are in force through the National Guidelines for Degree Courses.

LISTA DE SIGLAS

AA - Abordagem Acional
AC - Abordagem Comunicativa
AD - Abordagem Didática
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP - Centro Internacional de Estudos Pedagógicos
DALF - Diploma Aprofundado de Língua Francesa
DELF - Diploma de Estudos em Língua Francesa
DLC - Didática de Línguas e Culturas
EFL - *English Foreign Language*
ELE - Espanhol Língua Estrangeira
FLE - Francês Língua Estrangeira
IA - Inteligência Artificial
ILE - Italiano Língua Estrangeira
LE - Língua Estrangeira
LEM - Letras Estrangeiras Modernas
LM - Língua Materna
L1 - Língua Primeira
L2 - Língua Segunda
PLE - Português Língua Estrangeira
QEQR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SGAV - *Structuro-Global Audiovisual*
TCF - Teste de Conhecimento do Francês
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TEF - Teste de Avaliação do Francês
UCPel - Universidade Católica de Pelotas
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFPA - Universidade Federal do Pará
Ufal - Universidade Federal de Alagoas
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UNB - Universidade de Brasília

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. A AVALIAÇÃO E ASPECTOS RESULTANTES DE SUA POLISSEMIA.....	16
2. METODOLOGIAS E MÉTODOS: COMPETÊNCIAS, PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS APLICADOS AO ENSINO DE LE.....	23
3. O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ACHADOS CIENTÍFICOS DIVERSOS.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
Referências:.....	60

INTRODUÇÃO

Deparamo-nos com a avaliação em diferentes momentos da nossa vida: desde um vestibular, que seleciona os alunos mais “capazes” para ingressarem em uma universidade, até um *feedback*⁴ que avalia um determinado produto ou serviço. No entanto, quando se trata do ensino de Línguas Estrangeiras (LE), o ato de avaliar tem uma finalidade que ultrapassa um simples julgamento, requer critérios precisos e objetivos previamente estabelecidos.

Segundo Jean-Pierre Cuq (2003), no contexto do ensino de LE, a avaliação da aprendizagem “é um processo que consiste em coletar informações sobre a aprendizagem, fazer julgamentos sobre as informações coletadas e decidir sobre a continuidade da aprendizagem à luz da intenção da avaliação inicial.” (p.90, tradução nossa).⁵ O termo ainda apresenta inúmeras acepções que nos permite compreender a diversidade existente em suas formas. Logo, entende-se que, no ensino de LE, o ato de avaliar não se restringe a atribuir uma nota.

Esse entendimento permitiu que a avaliação se tornasse uma etapa fundamental no processo de ensino-aprendizagem, de tal maneira que na história das metodologias acompanhamos a evolução dos métodos concomitantes ao surgimento dos diferentes tipos de avaliação (Cuq; Gruca, 2017). No entanto, essa temática tem ocupado um espaço ainda tímido na estrutura curricular dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas (LEM). Assim, pouco se fala da docimologia, uma ciência indispensável para compreender a avaliação. Também, é possível observar, na atualidade, novos desafios como a avaliação de competências frente ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e ao inevitável avanço da Inteligência Artificial (IA), popularizada no período pandêmico e pós-pandêmico de Covid-19, em 2020. Logo, ficaram em evidência inúmeros déficits no ensino de LE, dentre os quais se destacam a dificuldade de professores em adaptar-se à nova realidade, somado ao desafio de avaliar as competências dos discentes. Observa-se ainda que os docentes de LE, muitas vezes, se deparam com uma carga horária de aula reduzida e o desconhecimento de outros tipos de avaliação que não sejam a tradicional prova. Assim, são inúmeros os problemas apontados por pesquisadores da área no que concerne à avaliação da aprendizagem.

⁴ Resposta ao desempenho de alguma ação, produto ou serviço.

⁵ L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ (Cuq, 2003, p.90 [todas as traduções são nossas]).

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de realizarmos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações na área, ainda pouco explorada, a fim de investigar as principais lacunas apontadas pelos pesquisadores, e abrir caminho para novas pesquisas que permitam aos futuros docentes diferentes possibilidades para que possam lidar com maior facilidade com a avaliação. De maneira que o processo avaliativo possa ser transparente, objetivo e confiável. Assim, tomamos por ponto de partida da nossa pesquisa a seguinte pergunta investigativa: o que mostram as pesquisas científicas sobre a avaliação da aprendizagem em contextos de ensino de LE com atenção para FLE?

Para tal, temos por objetivo geral: investigar, a partir da produção de dados bibliográficos as principais pesquisas que abordam a avaliação em contextos de ensino-aprendizagem de LE, e mais especificamente no ensino de FLE. No que se refere aos objetivos específicos, visamos: a) Fazer um levantamento das teses e dissertações realizadas nos últimos 20 anos na área de LE, e mais especificamente no ensino de FLE, que têm como escopo a avaliação das competências linguageiras; b) Descrever os principais problemas e resultados investigados; e, c) Identificar as possíveis lacunas e demandas de pesquisas na área acerca desse tema. No intento de responder à nossa pergunta investigativa, realizamos uma coleta de dados bibliográficos de dissertações e teses, a partir da base de dados da CAPES, que têm como escopo a avaliação de competências no ensino de LE e de FLE. Logo, a nossa pesquisa é exploratória de abordagem qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica

Como referencial teórico deste trabalho, trazemos uma breve descrição dos conceitos de língua e linguagem a partir de Ferdinand Saussure (2006). Apresentamos também as contribuições de Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2017) na definição do que é uma língua “materna”⁶ e uma língua estrangeira. Para compreender o processo avaliativo na história das metodologias, recorreremos aos textos dos seguintes autores: Cuq (2003), Cuq e Gruca (2017). Também nos apoiamos nesses autores como referência para compreender o conceito de competência. Os escritos dos autores Christian Puren (2006) e Perrichon (2009), fundamentam a noção de pedagogia do projeto e perspectiva acional. No que se refere à avaliação, situamos a nossa pesquisa nos trabalhos de: Fouchet e Guedat (2015), Dervin e Salmi (2007), Veltcheff e Hilton (2003), Lemeunier (2005), entre outros. O trabalho também é embasado no Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas (QEQR, 2001).

⁶ Ao longo da pesquisa nos referimos a língua materna como L1, considerando as discussões levantadas por Cuq e Gruca (2017) acerca desse termo.

A pesquisa é realizada em duas etapas distribuídas em 3 capítulos. A primeira etapa é a fundamentação teórica, que parte do primeiro capítulo, no qual serão apresentadas, de forma sucinta, definições essenciais de termos como: língua, avaliação, etc. Neste capítulo trazemos uma seção que aborda o conceito de avaliação, quais os tipos, funções e instrumentos de avaliação. Além disso, discutiremos sobre o que é a docimologia e o que faz essa ciência ser tão importante no ensino de LE. No segundo capítulo, apresentamos um panorama sobre o ensino de línguas, percorrendo a história das metodologias – desde a metodologia tradicional até a perspectiva acional – visando compreender como se dá o processo avaliativo durante a evolução das metodologias e com qual finalidade a avaliação era concebida.

A segunda etapa da pesquisa está situada no terceiro capítulo, no qual apresentamos o “estado da arte” realizado com base em uma análise bibliográfica a partir de teses e dissertações desenvolvidas na área de Língua Estrangeira (LE) coletadas através da base de dados da CAPES.

1. A AVALIAÇÃO E ASPECTOS RESULTANTES DE SUA POLISSEMIA

Não é possível conceber uma avaliação em língua estrangeira sem entendermos o que é a língua e o que é ou não ser estrangeiro. Para Saussure (2006), a língua é “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (p.17). Assim, partindo dessa concepção de “produto social”, Cuq e Gruca (2017) compreendem a L1 enquanto “a primeira língua de socialização da criança” (Cuq e Gruca, 2017, p.85).

Em oposição, uma língua é estrangeira “para todos aqueles que, não o reconhecendo como L1, entram num processo mais ou menos voluntário de apropriação, e para todos aqueles que, reconhecendo-o ou não como L1, são ensinados a falantes não nativos” (Cuq, 2003, p.150)⁷. Veremos nas seções seguintes como o processo avaliativo se desenvolve na medida em que suas metodologias evoluem. Antes, é necessário compreender o que é a avaliação e de que maneira ela se constitui. Para tal, nos cabe iniciar com uma pergunta fundamental: afinal, o que é avaliação?

O conceito de avaliação é polissêmico, de acordo com Fouchet e Guedat (2015), o seu sentido é “complexo e delicado” (p.3). Inicialmente, o ato de avaliar é constantemente associado à aplicação de testes e, por consequência, ao controle exercido sobre o aprendizado do aprendente. É possível verificar a presença do controle exercido pelo professor-avaliador no manuseio das informações acerca do processo de desenvolvimento das competências do aprendente na língua-alvo, como é expresso por Cuq e Gruca (2017) na sua definição da avaliação. Como já referimos na introdução deste trabalho, a avaliação da aprendizagem “é um processo que consiste em coletar informações sobre a aprendizagem, fazer julgamentos sobre as informações coletadas e decidir sobre a continuidade da aprendizagem à luz da intenção da avaliação inicial” (Cuq, 2003, p.90).

O termo “avaliação” também pode indicar um “progresso” (Cuq; Gruca, 2017, p.201) e ser entendido como uma prestação de contas entre as instituições educativas e a sociedade, a fim de “justificar a sua existência, para garantir uma certa qualidade da educação que oferece e, acima de tudo, para garantir a “conformidade” do aprendizado”⁸ (Dervin; Salmi, 2007, p.

⁷ Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs (Cuq, 2003, p.150).

⁸ Ainsi, chaque institution a pour obligation d'évaluer ses élèves ou ses étudiants afin de remplir les objectifs fixés par les ministères de l'Éducation nationale, pour rendre des comptes à la société, pour justifier de son

9). Contudo, a avaliação não está inserida apenas no ambiente educativo, mas está presente em diferentes contextos, desde um simples *feedback* a um serviço, até as críticas mais rigorosas; como a atribuída a um filme, obra literária, etc. Logo, “hoje tudo é avaliável e avaliado”(Guedat; Fouchet, 2015, p.3).⁹

Assim, a considerar a sua polissemia e o seu caráter ubíquo, entenderemos a seguir quais as funções da avaliação, sobretudo, a partir da didática de línguas.

1.1 QUAIS AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO?

Segundo Fouchet e Guedat (2015), Cuq (2003), Cuq e Gruca (2017), e Veltcheff e Hilton (2003), existem três tipos de avaliação: diagnóstica (também conhecida como prognóstica ou prospectiva), formativa e somativa. A avaliação diagnóstica é realizada com a chegada do estudante, através de exercícios de sondagem, ainda no processo de apresentação entre o professor e o aprendente a fim de verificar aquilo que o indivíduo já sabe, quais os seus déficits e a dedução daquilo que pode ser desenvolvido ou aprimorado.

O segundo tipo de avaliação, a formativa apresenta um caráter “regulador da aprendizagem”, a partir da qual é possível conferir os pontos fortes e fracos de um aprendente no seu processo de aprendizagem (Cuq e Gruca, 2017). Como exemplo, em uma avaliação formadora há os testes realizados durante uma unidade didática, que dão para o professor uma visão geral se o conteúdo está sendo bem recebido ou não.

A avaliação somativa, por sua vez, está relacionada à nota final que o estudante poderá obter, ou seja, a classificação e seleção dos estudantes que foram mais ou menos competentes durante o semestre ou ano letivo. Segundo Guedat e Fouchet (2015) “Essa forma de avaliação (de tipo testagem) serve antes de tudo para colocar barreiras (como por exemplo o fato de passar ou não em uma outra sala) e para atribuir um diploma (trata-se aqui da avaliação certificativa)” (p.4)¹⁰. Assim, a avaliação somativa é predominante nas escolas, nas universidades, nos institutos de idiomas, etc. Veremos a seguir os diferentes instrumentos de avaliação que nos permitirão perceber a avaliação sobre a perspectiva multiforme.

existence, pour assurer une certaine qualité de l'éducation qu'elle offre... et surtout une « conformité » des apprentissages (Dervin; Salmi, 2007, p.9).

⁹ Aujourd'hui tout est évaluable et évalué (Guedat; Fouchet, 2015, p.3).

¹⁰ Cette forme d'évaluation (de type contrôle) sert avant tout à poser des barrières (comme par exemple le fait de passer ou non dans une autre classe), à attribuer un diplôme (il s'agit alors ici d'évaluation certificative) (Guedat; Fouchet, 2015, p.4).

1.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: AS COMPETÊNCIAS QUE SERÃO AVALIADAS

Os instrumentos de avaliação podem ser entendidos como os meios utilizados para a realização da avaliação, a exemplo das provas escritas ou orais, entrevistas, apresentações, jogos, etc. Assim, os instrumentos de avaliação podem ser ou não tradicionais. Ainda podem variar de acordo com os objetivos da aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas e as necessidades dos alunos. Esses instrumentos podem ser divididos em diferentes tipos de exercícios que mostram as dificuldades apresentadas pelos alunos e quais deverão ser as habilidades trabalhadas a seguir. De acordo com Cuq (2003), “os exercícios podem ser diferenciados de acordo com a fase de aprendizado em que se enquadram, o tipo de tarefa que exigem e se são orientados ou menos orientados, individuais ou coletivos.” (p.94)¹¹. Assim, conforme pontuamos acima, o instrumento avaliativo deve priorizar as competências que serão avaliadas.

As duas competências que são constantemente avaliadas em FLE são intituladas de: conhecimento declarativo, também conhecido como *savoir* e a competência de realização, o *savoir-faire*. O conhecimento declarativo pode ser observado em instrumentos de avaliação mais fechados, cujo objetivo é saber se o aprendente adquiriu o conhecimento ensinado e até onde o mesmo se estende. Assim essa competência aparece, predominantemente em: exercícios de múltiplas escolhas ou questões fechadas. Já a competência de realização visa avaliar as habilidades práticas de um indivíduo. Por exemplo, em uma prova de expressão oral espera-se que o aluno tenha a capacidade de interagir, fazer associações socioculturais, mobilizar os seus conhecimentos de forma a adequar o seu discurso ao papel que lhe foi atribuído no diálogo. Em outras palavras, o sujeito age a partir da língua alvo. Logo, a competência de realização está presente em: dissertações, questionários de perguntas abertas, escrita criativa, atividades de análise e síntese, etc.

Veremos na próxima seção um instrumento de avaliação muito comum e que acompanha o processo de aprendizagem dos aprendentes, o teste. Iremos observar o seu papel na avaliação da aprendizagem, os principais tipos de teste usados para a avaliação em FLE e o papel das competências tanto nesse tipo de avaliação como em outras.

¹¹ On peut distinguer les exercices suivant la phase de l'apprentissage dans laquelle ils s'insèrent, suivant le type de tâche qu'ils demandent, selon leur caractère guidé ou moins guidé, individuel ou collectif (Cuq, 2003, p.94).

1.3 TESTE

De acordo com Cuq (2003), um teste é “um exame padronizado, preciso, válido e calibrado”. É usado para avaliar o nível de conhecimento ou habilidade adquirida por um indivíduo em um determinado campo” (p.236)¹². No ensino de Francês enquanto língua estrangeira existem os testes não oficiais, estes aplicados com um objetivo de verificar os conhecimentos de uma turma para a sua aprendizagem. Enquanto que os testes oficiais, a exemplo do Teste de Avaliação do Francês (TEF) e o Teste de Conhecimento do Francês (TCF)¹³, têm por objetivo atestar a competência de um indivíduo em um dado nível da língua com objetivos específicos.

No ensino de FLE, existem também as avaliações certificativas, entre elas: o Diploma de Estudos em Língua Francesa (DELF) e o Diploma Aprofundado de Língua Francesa (DALF). As avaliações certificativas têm por finalidade certificar perante a sociedade os conhecimentos adquiridos na língua estrangeira. Diferente dos testes, elas possuem uma validade maior (uma vez que os testes compõem o processo da aprendizagem). No entanto, para entendermos melhor tanto os testes como as avaliações certificativas, se faz necessário compreendermos o conceito de competência, já que essa é abordada em ambas as avaliações. Para Cuq e Gruca (2017), “o conceito de competência é difícil de definir, pois o mesmo é suscetível a várias interpretações” (p.141). Contudo, encontramos uma reflexão pertinente em torno deste conceito apresentado por Cuq (2003). De acordo com o autor, as competências são “três formas de capacidade cognitiva e comportamental: competências linguísticas, comunicativa e sociocultural.” (p.48)¹⁴, que podem ser divididas em dois tipos: geral e gerais individuais. A Competência Geral permite que o aluno realize diferentes atividades a partir de demandas específicas (pegar um ônibus, pedir um prato, etc). Já as “competências gerais individuais” apoiam-se sobre as competências próprias de cada indivíduo, como: o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização e a competência existencial.

¹² On appelle test un examen standardisé, fidèle, valide et étalonné. Il sert à évaluer le niveau de connaissance ou de compétence acquises par un individu dans un domaine donné (Cuq, 2003, p.236).

¹³ O Teste de Conhecimento do Francês (TCF) foi criado pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP), atualmente “França Educação Internacional”. O TCF é destinado a candidatos não francófonos que possuem a partir de 16 anos e pretendem testar os seus conhecimentos em língua francesa, seja por motivo profissional, acadêmico ou pessoal. Assim como o Teste de Avaliação do Francês (TEF), são testadas as competências de compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita. Contudo, os testes TEF e TCF não são a única forma de avaliação conhecida em língua francesa, os mais conhecidos são o Diploma de Estudos em Língua Francesa (DELF)

e o Diploma Aprofundado de Língua Francesa (DALF). Criados em 1985 pelo Ministério da Educação Nacional da França, esses diplomas tornaram-se o principal meio de comprovar a proficiência na língua francesa.

¹⁴ Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle (Cuq, 2003, p.48).

A competência existencial pode ser definida como uma “atividade de comunicação de usuários/aprendentes por fatores pessoais ligados à sua própria personalidade e caracterizadas por atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que constituem a sua identidade” (QECR, 2001, p.84). A competência de realização está associada às aptidões práticas, sejam elas sociais, técnicas e profissionais, e próprias ao lazer. Já o conhecimento declarativo corresponde a capacidade intelectual do sujeito que parte do seu conhecimento de mundo até o adquirido no âmbito acadêmico. Tanto o conhecimento declarativo quanto a competência de realização constituem os principais pontos de análise nas atuais avaliações, pois verificam as principais habilidades que um indivíduo deverá apresentar para se inserir na cultura-alvo. Esses são os conhecimentos: de mundo, sociocultural e intercultural. Além das suas capacidades práticas: sociais, da vida cotidiana, técnicas e profissionais, e dos tempos livres (QECR, 2001, p.147-152).

Atualmente as principais certificações apoiam-se sobre a perspectiva acional (a qual discutiremos na seção 2.6), na qual o avaliador atribui uma tarefa ao aprendente, que lhe induz a pôr em prática as competências gerais individuais, dentre as quais destaca-se a competência de realização. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001, p.150-152) os avaliadores poderão considerar:

1. Capacidades práticas para comunicar eficazmente sobre uma área do interesse do aprendente;
2. A capacidade de preencher papéis e funções do intermediário cultural;
3. A capacidade de distinguir aspectos da cultura de origem e da cultura-alvo.

Em outras palavras, o aprendente deverá agir e não apenas se comunicar na cultura-alvo.

Consideramos ainda, a avaliação das habilidades de compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita nos testes e nas avaliações certificativas. De acordo com Cuq (2003), a compreensão escrita e oral são atitudes resultantes “da prática dos processos cognitivos, as quais permitem ao aprendiz chegar ao sentido de um texto que ele escuta (compreensão oral) ou lê (compreensão escrita)”¹⁵. Esse tipo de competência é avaliada no DELF e no DALF a partir da escuta de documentos autênticos como: entrevistas, trechos de conversas do cotidiano, cenas de filmes, etc. Bem como na leitura de documentos, jornais, críticas, artigos, etc (que variam de acordo com o nível da avaliação). Já a expressão escrita e oral podem ser definidas como atividades “que visam todos os tipos de produção de linguagem e incluem, sem se limitar, ao desenvolvimento da função emotiva/expressiva da

¹⁵ La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) (Cuq, 2003, p.49).

linguagem¹⁶ (Cuq, 2003, p.99). A produção de uma carta de motivação, um e-mail ou uma crítica de cinema, são exemplos de atividades de expressão escrita. Assim como o debate e o “*jeu de rôle*” são exemplos de atividades de expressão oral. Para Cuq (2003) o desenvolvimento dessas competências é um “objetivo fundamental para o ensino de línguas” (p.99).

Posto isso, observamos a dificuldade que muitos docentes enfrentam em entender como se dá o processo avaliativo das competências e qual a maneira mais adequada de verificar cada uma delas frente às suas variáveis. A avaliação das competências serve para mostrar uma imagem clara que comprova o progresso ou não do aluno na competência avaliada. Assim, se faz necessário a aplicação de critérios padronizados que tragam uma confiança naquilo que está sendo avaliado. Logo, diante da necessidade de se pensar em uma avaliação fiel às competências que se pretende analisar, surge a docimologia, a qual trataremos, de forma sucinta, na seção seguinte, que se debruça sobre as questões em torno das avaliações.

1.4 DOCIMOLOGIA

De acordo com Cuq (2003, p.75) a docimologia foi um termo proposto por Henri Piéron em 1922, derivado do grego *dokimé* (teste) e *logos* (ciência), a docimologia “designa uma ciência que tem por objeto de estudo os sistemas de avaliação aplicados nos exames”¹⁷. Para Jérôme Martin (2002) a docimologia “se propõe a estudar a organização dos exames, os seus conteúdos e seus objetivos pedagógicos, os métodos de correção dos testes, bem como o comportamento dos examinadores e dos examinados”¹⁸(p.1). Ainda segundo o autor, a docimologia tem origem na psicologia aplicada.

Assim, diante da necessidade de uma boa compreensão do sistema avaliativo, sobretudo no que cerne os conceitos de: validade, confiabilidade e viabilidade. Tal como se dá a importância de entender como surgem os “critérios parasitas” como: favoritismos, classificação arbitrária, preconceitos, etc; e como esse fenômeno afeta o resultado final dos

¹⁶ Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive/expressive du langage (Cuq, 2003, p.99).

¹⁷ La docimologie désigne une science qui a pour objet l'étude des systèmes de notation appliqués lors des examens (Cuq, 2003, p.75).

¹⁸ Cette « science », dont le nom a été forgé par Henri Piéron à partir de deux mots grecs, *dokimé*, épreuve, et *logos*, science, se propose d'étudier l'organisation des examens, leurs contenus et leurs objectifs pédagogiques, les méthodes de correction des épreuves ainsi que le comportement des examinateurs et des examinés (Martin, 2002, p.1).

discentes. A ciência da avaliação ocupa um lugar significativo nessas discussões. Contudo, conforme veremos posteriormente, a avaliação das competências em LE ainda é pouco discutida e envolve inúmeros problemas, que vão desde a falta de tempo suficiente para acompanhar o desenvolvimento das competências dos alunos na língua, até as barreiras impostas pelo próprio sistema educativo e as instituições que acabam retirando a autonomia do professor enquanto avaliador.

Posto isso, a fim de fazermos um estudo sobre os déficits da avaliação no ensino de FLE na atualidade, observamos importantes pistas na história das metodologias. Desde as mais tradicionais até as atuais perspectivas, identificamos uma série de tentativas em elaborar um sistema avaliativo que atendessem às demandas do ensino de línguas, de acordo com as necessidades de cada época. Dessa forma, entenderemos nas próximas seções, de forma sucinta, quais as principais metodologias aplicadas desde o ensino das línguas clássicas até a atualidade e como se deu a evolução dos métodos de ensino. Para tal, começaremos a definir o que é um método e uma metodologia.

2. METODOLOGIAS E MÉTODOS: COMPETÊNCIAS, PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS APLICADOS AO ENSINO DE LE

A noção de metodologia e método pode parecer bastante confusa, o que é visto no uso dessas palavras em substituição uma à outra. Porém, apesar do método derivar da metodologia e se complementarem, as duas concepções são distintas. De acordo com Cuq (2003), a metodologia pode ser definida como:

Construções metodológicas historicamente datadas que se esforçaram para fornecer respostas coerentes, permanentes e universais a todas as questões relativas aos modos de fazer as coisas nas diferentes áreas de ensino/aprendizagem de línguas (compreensão escrita e oral, expressão escrita e oral, gramática, vocabulário, fonética, cultura) (p.166).¹⁹

Desse modo, como uma tentativa de entender como a LE funcionava e como adquiri-la, desenvolvem-se: a metodologia tradicional, a metodologia direta, a metodologia audiolingual, a metodologia audiovisual, a abordagem comunicativa e a perspectiva acional. Contudo, como podemos definir os métodos? Segundo Cuq (2003), um método corresponde “ao conjunto de procedimentos para a implementação de um único princípio metodológico” (p.164)²⁰, ou seja, o método permite que uma metodologia seja aplicada. A palavra ainda apresenta três acepções: no material didático (vai desde o uso de livros como o: *Alter ego, les petits loustics, adomania*, etc, até a utilização de áudios, vídeos, etc); em situação de associação à própria metodologia (direta, tradicional, etc) e no uso da expressão “métodos ativos” (p.167). A fim de evitarmos a ambiguidade que esse termo poderá causar, dentre as três acepções, a que nos interessa é a que está diretamente associada à metodologia. Entendemos ainda, a partir de Cuq e Gruca (2017) que cada metodologia é composta por um elo “constituído de um número limitado de métodos privilegiados e fortemente articulados ou

¹⁹ Constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture) (Cuq, 2003, p.166).

²⁰ Une «méthode» correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en oeuvre d'un principe méthodologique unique (Cuq, 2003, p.164).

combinados entre si” (Cuq e Gruca, 2017, p.165).²¹ Veremos de que maneira esses métodos aparecem na primeira metodologia do ensino de LE, a metodologia tradicional.

2.1 A METODOLOGIA TRADICIONAL

A metodologia tradicional está situada no ensino de “línguas clássicas” como o latim e o grego antigo. Através dela, os alunos aprendiam a língua por memorização de vocabulários ditados pelo professor. O principal método aplicado era o de tradução de textos literários e internalização mecânica da gramática, com uma produção na LE, exclusivamente por meio da escrita, o que para Cuq e Gruca (2017) explica o fato de muitos escritores produzirem excelentes textos na época. Ainda a partir da descrição feita pelos autores (Cuq e Gruca, 2017, p. 265-266), observamos indícios de características da avaliação nesse período, dentre as quais destacam-se: o peso atribuído ao uso da gramática, a utilização de uma metalinguagem enfadonha e uma progressão baseada na escrita. Logo a avaliação era realizada por meio de “exercícios de aplicação” de regras da gramática, tradução e versão, e a memorização a partir da leitura repetitiva. Assim, por se tratar de uma abordagem direcionada para o ensino de línguas mortas, e descontinuidade na sua aplicação, a metodologia tradicional deixa a sua herança na metodologia direta, apesar das necessidades serem diferentes. Perceberemos a seguir alguns dos seus frutos durante esta transição.

2.2 A METODOLOGIA DIRETA

Adotada durante o período efervescente da Revolução Industrial (1760-1840) e a expansão do comércio, a metodologia direta, traz vestígios da metodologia tradicional, como a leitura dos clássicos, agora, com pequenas mudanças como a leitura explicativa. Segundo Cuq e Gruca (2017), o foco da metodologia direta é a fala, pois frente às demandas econômicas e políticas da época fazia-se necessário que os alunos primeiro “aprendessem a falar e depois a escrever, e que seu conhecimento prático deve ter precedência sobre a aquisição de uma cultura literária” (p.266).²² O que demonstra uma evolução em relação à metodologia tradicional, ainda que tímida. Dessa maneira, conforme destacam os autores, “a escrita era um suporte para a fala” (p.267). Logo, as avaliações eram realizadas,

²¹ Constitué d'un nombre limité de méthodes privilégiées et fortement articulées ou combinées entre elles (Cuq, 2003, p.165).

²² À apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire (Cuq e Gruca, 2017, p.266).

principalmente, a partir da base fonética como: ditados e questões postas sobre o texto que seriam referência para exercícios orais (Cuq e Gruca, 2017, p.267). A partir de então, há um processo evolutivo também nos estudos fonéticos e o surgimento de diferentes tecnologias para fins pedagógicos, conforme é explicitado na metodologia audiolingual.

2.3 A METODOLOGIA AUDIOLINGUAL

A metodologia audiolingual surge no contexto de grandes conflitos como a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), no qual havia urgência que os indivíduos aprendessem uma língua estrangeira de forma rápida e que priorizasse a comunicação. Assim, essa metodologia se desenvolve a partir de estudos de Leonard Bloomfield, Burrhus Skinner, Robert Lado, Hugh Politzer, entre outros. Dessa maneira a metodologia audiolingual exigia que os alunos aprendessem a língua através da memorização e imitação de fragmentos dos discursos produzidos por nativos em fitas cassete. As mesmas eram reproduzidas exaustivamente até que o aprendiz internalizasse as expressões e produzisse novas, conforme descreve Cuq e Gruca (2017):

A língua é concebida como uma rede de estruturas sintáticas que precisam ser adquiridas automaticamente, as lições na metodologia audiolingual são centradas em diálogos na linguagem cotidiana gravados em fitas magnéticas e desenvolvidos de acordo com uma progressão rigorosa: cada linha é construída sobre uma estrutura básica, ou padrão, que serve de modelo para o aluno produzir outras frases por meio da interação de operações de substituição e transformação, e que ele torna própria ao aprendê-la de cor (p.268-269).²³

Em outras palavras, essa metodologia se apoiava sobre estudos da linguística aplicada, da psicologia behaviorista, até a linguística estruturalista. Isto é, para aprender uma LE o aprendiz deveria primeiro internalizar as estruturas captadas pela escuta sem sequer entendê-las em sua totalidade. A apropriação da estrutura se dava na medida em que os indivíduos faziam substituições com modelos de frases prontas e a transformação de sua estrutura. Assim, era dado um estímulo (os áudios) para que através do comportamento de manipulação da estrutura provocasse o aprendizado. Nesse processo, a avaliação era realizada por meio de “análises contrastivas” e a observação da reação dos alunos à medida que o professor exercia “um certo número de hábitos por meio de estímulos “gradativos calculados” sonoros na LE (Cuq e Gruca, 2017, p.268-269).

²³ La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes, les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur des bandes magnétiques et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse: chaque réplique est construite sur une structure de base, ou pattern, qui sert de modèle à l'étudiant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation, et qu'il s'approprie en l'apprenant par coeur (Cuq e Gruca, 2017, p. 268-269).

Alvo de inúmeras contestações, a metodologia audiolingual logo deu lugar à metodologia audiovisual, a qual trataremos na seção seguinte.

2.4 A METODOLOGIA AUDIOVISUAL

A metodologia audiovisual também conhecida por *Structuro-Global Audiovisual (SGAV)* é derivada da anterior, porém apresenta inovações quanto ao tipo de tecnologia utilizada. A metodologia audiovisual faz uso da associação do som e da imagem a fim de que os alunos internalizem com maior facilidade. Assim como a metodologia audiolingual, a metodologia audiovisual surge no contexto da segunda guerra mundial, em um período onde fazia-se necessário estabelecer o domínio sobre as colônias e assegurar a permanência da língua francesa nos territórios conquistados.

Frente à rápida expansão do inglês, a Europa adotou medidas políticas e linguísticas em todo o continente, com exceção da Inglaterra que seguia os americanos. Assim em 1960 surge o manual didático conhecido por “*Voix et images de France*” (Vozes e imagens da França). A partir desse, as atividades eram realizadas através da escuta de áudios, por meio de gravadores e da reprodução de uma sequência de filmes fixos contendo imagens que simulavam situações reais de uso da língua e ilustravam a conversação. Nessa metodologia, a avaliação dos alunos era feita em momentos conhecidos como “momentos da classe”, no qual era realizado o seguinte processo: era reproduzido um pequeno “vídeo” (áudio gravado + imagens fixas). A partir da compreensão global do recurso era realizada uma explicação, logo após repetia-se o material. A turma era avaliada a partir do reemprego das estruturas que havia aprendido, da sua transposição. Havia também a avaliação fonética com a correção oral dos alunos (Cuq e Gruca, 2017, p.272).

Segundo Cuq e Gruca (2017), foram contribuições do estruturalismo, com base em Ferdinand Saussure e Charles Bally que influenciaram essa metodologia. Assim também, o princípio da língua como “um meio de expressão e de comunicação oral” (Cuq e Gruca, 2017, p.271) fornece bases para a próxima abordagem.

2.5 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A INTEGRAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A começar pela metodologia tradicional até a audiovisual notamos a prevalência da palavra “metodologia”, mas por que será que o termo “abordagem” é atribuído, no caso da

abordagem comunicativa? Primeiramente, faz-se necessário compreender a posição dessa palavra na didática de línguas. De acordo com o dicionário de didática do francês: “a utilização de um termo como ‘abordagem’ (em inglês *approach*) e o uso ocasional do plural tendem a marcar uma distância em relação às correntes anteriores e, em particular, a uma metodologia audiovisual considerada mais dogmática” (Cuq, 2003, p.24)²⁴. Logo, compreende-se que a abordagem comunicativa (AC) traz uma visão diferente sobre as competências exploradas pelas metodologias antecessoras.

Criada em 1976, a abordagem comunicativa surge a partir da elaboração de um documento conhecido por “*niveau seuil*”. Segundo Cuq (2003), o *niveau seuil* pode ser definido como “o instrumento de referência para a definição e determinação dos objetivos iniciais e dos conteúdos funcionais na aprendizagem de uma língua estrangeira e, por extensão, ao nível de competência correspondente à realização desses objetivos” (p.176)²⁵. Para Coste *et al.* (1976) o *niveau-seuil* foi desenvolvido com o objetivo de fazer os indivíduos desenvolverem a capacidade de se comunicar e interagir efetivamente com nativos de uma dada língua, agindo verdadeiramente em sociedade e não apenas “sobrevivendo”.

Assim, de acordo com esse documento a AC apresenta uma nova forma de “abordar” o ensino de LE, por meio da comunicação. Dentre as características citadas pelo *niveau seuil* está o foco sobre o aprendiz e o uso autêntico da língua. Logo, ressurgem a noção do termo “documento autêntico” que adquire mais relevância na AC. De acordo com Cuq e Gruca (2017), os documentos ditos autênticos são “documentos “brutos” criados por francófonos para francófonos para fins de comunicação” (p.404). A exemplo podemos citar uma música, o recorte de uma reportagem, etc. Por outro lado, um documento “pré-fabricado” pode ser compreendido como um “suporte selecionado para fins de ensino e ao serviço da atividade pedagógica” (Cuq, 2003, p.75)²⁶. A exemplo das fitas de áudio e as ilustrações presentes no manual “*Voix et images de France*” durante a metodologia SGAV.

Assim sendo, a abordagem comunicativa prefere o uso desse tipo de suporte pelo princípio das necessidades. No qual, o aprendiz deverá desenvolver habilidades linguísticas a partir de uma situação apresentada e das necessidades existentes. É nesse contexto em que, de acordo com Cuq e Gruca (2017), “as práticas avaliativas começam a ser progressivamente

²⁴ Le recours à un terme comme *approche* (en anglais *approach*) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique (Cuq, 2003, p.24).

²⁵ Le nom de *niveau-seuil* a été donné à l'outil de référence pour la définition et la détermination de premiers objectifs et de contenus fonctionnels dans l'apprentissage d'une langue étrangère et, par extension, au niveau de compétence correspondant à l'atteinte de tels objectifs (Cuq, 2003, p.176).

²⁶ Document désigne tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique (Cuq, 2003, p.75).

integradas no processo de aprendizado, a exemplo da integração da avaliação formativa em seus métodos” (p.277-281). Bem como o surgimento de reflexões em torno do que é a competência. De acordo com o “*niveau seuil*” a competência linguística assume um lugar de prestígio na abordagem comunicativa com o intuito de permitir que o interlocutor se expresse na LE de maneira “simples, mas eficaz” (Coste et. al, 1976, p.2). Para Cuq (2003) esta competência trata-se da:

Capacidade de um locutor de produzir e interpretar enunciados adequadamente, de adaptar o seu discurso à situação de comunicação, levando em conta os fatores externos que o condicionam: o contexto espaço-temporal, a identidade dos participantes, a sua relação e os seus papéis, os atos que os acompanham, a sua adequação às normas sociais, etc. (p.48)²⁷

Assim, conforme reforçam as pesquisadoras Delphine Guedat e Julie Fouchet (2015, p.12) tal capacidade diz respeito à mobilização de conhecimentos internos e adquiridos. Veremos a seguir que, com o surgimento de novas demandas para o ensino de LE, o Conselho Europeu desenvolve um documento que traz perspectivas diferentes acerca da avaliação como a criação dos descritores nos níveis A a C, numa escala de 1 a 2.

2.6 PERSPECTIVA ACIONAL

A perspectiva acional (PA) ou abordagem acional (AA) surge nos anos 2000 com a criação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR). O QEQR é um documento que surgiu em 2001, a partir do Conselho da Europa, de acordo com Cuq (2003) o QEQR foi criado para “facilitar o intercâmbio entre diferentes atores no campo do ensino e da aprendizagem de idiomas e auxiliar cada um desses diferentes atores na reflexão e na tomada de decisões em seu próprio campo de atividade.” (p.38)²⁸. É a partir desse documento que surgem os atuais critérios de avaliação e descritores conhecidos por 6 níveis, que parte do nível iniciante ao avançado, respectivamente: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Sobre os quais não nos debruçamos neste trabalho, para nos atermos à perspectiva acional e a sua influência na avaliação da aprendizagem de LE. Porém a exploração desse tema segue como uma indicação para estudos futuros.

²⁷ La notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.

²⁸ faciliter les échanges entre différents acteurs du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et, d'autre part, à assister chacun de ces différents acteurs dans la réflexion et la prise de décision intéressant son propre domaine d'intervention (Cuq, 2003, p.38).

Diferente das metodologias citadas anteriormente, a perspectiva acional pode ser considerada, assim como a AC, uma abordagem, mas principalmente uma perspectiva. Isso porque, segundo Cuq e Gruca (2017) o uso do termo “perspectiva” está relacionado com a “filosofia desenvolvida no QECR, que não pretende prescrever ou promover um método de ensino particular, mas apresentar escolhas entre as quais professores e aprendentes podem fazer seleções ou elaborar novas combinações e configurações” (p.279)²⁹. Nota-se que na perspectiva acional, o aprendente de uma LE é visto como um “ator social” que desempenha o seu papel na sociedade a partir da realização das tarefas, mas o que de fato é uma tarefa para o quadro europeu, sob a perspectiva acional?

De acordo com o QECR (2001) “uma tarefa é definida como qualquer objetivo de ação que o ator imagina ter para alcançar um determinado resultado em relação a um problema a ser resolvido, uma obrigação a ser cumprida, uma meta estabelecida para si mesmo” (p.16)³⁰. Para tal, o indivíduo utiliza-se de “recursos cognitivos, afetivos, voluntários e um conjunto de capacidades que possui e coloca em ação como ator social” (QECR, 2001, p.15). Em outras palavras, o indivíduo adquire autonomia na sua aprendizagem e, conseqüentemente, uma postura ativa nas situações comunicativas. No entanto, o que faz um aprendente se tornar um ator social? Segundo Cuq (2003), é o fato dele passar a desenvolver uma consciência gramatical, se tornar um gerenciador das suas próprias “atividades mentais e recursos”, além de ter total autonomia sobre os seus objetivos, na manipulação de informações, agindo em prol da construção da “sua própria competência”. Dentro dessa nova perspectiva, a ação desenvolve-se em contexto autêntico, no qual o agir ocorre com o outro por meio da língua.

Para Christian Puren (2006) “a perspectiva acional privilegiada pelo QECR supõe uma nova orientação do ensino e na conduta da sua classe e nas tarefas que propõe aos seus alunos” (p.80)³¹, na qual surge a pedagogia de projeto, que ao mesmo tempo em que visa a atuação social do aprendente, idealiza essa nova orientação e conduta dos indivíduos no coletivo. A qual entenderemos com maior profundidade na próxima seção.

²⁹ La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, rend compte de ce positionnement, en cohérence, du reste, avec la philosophie développée dans le CECR qui, s'il est nécessaire de le rappeler, n'a pas pour vocation de prescrire ou de promouvoir une méthode d'enseignement particulière, mais de présenter des choix parmi lesquels enseignants et apprenants peuvent opérer des sélections ou élaborer de nouvelles combinaisons et configurations (Cuq; Gruca, 2017, p.279).

³⁰ Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (QECR, 2001, p.16).

³¹ La perspective actionnelle privilégiée par le CECR suppose une nouvelle orientation de l'enseignant dans la conduite de sa classe et dans les tâches qu'il propose à ses élèves (Puren, 2006, p.80).

2.7 PEDAGOGIA DO PROJETO

Elogiada por Christian Puren (2006, p.39) como aquela por meio da qual “podemos prever um futuro brilhante para o ensino de idiomas na Europa nas próximas décadas”, a pedagogia do projeto pode ser idealizada como uma metodologia que visa a coletividade nos atos de fala. Contudo, o que realmente ela representa?

Para Emilie Perrichon (2009) há uma constante confusão do termo com um parecido, o projeto pedagógico, por isso é preciso distingui-los. Segundo Jean-Pierre Boutinet (1990) o projeto pedagógico pode ser visto como “projeto-objeto”, ou seja, o projeto é o produto, centrado sobre a ação final e com o objetivo de alcançar um resultado final. Segundo o autor, esse pode dar lugar a uma avaliação somativa. Enquanto que a pedagogia do projeto pode ser representada por “projeto-método”, neste o projeto não é o produto, mas o método. Além disso, o seu foco é no processo, no uso dos conhecimentos em ação, a sua forma de avaliação se enquadra na avaliação formativa (Boutinet, 1990, p.186, apud. Perrichon, 2009, p.95).

De acordo com Perrichon (2009), a pedagogia do projeto surgiu no final do século XIX e “trata-se, então, de colocar os aprendentes numa situação em que possam exercer a sua autonomia, o seu poder de decisão e a sua vontade de agir em colaboração com outros alunos ou outros atores sociais” (p.96)³². Destarte, esta põe em prática os princípios da perspectiva acional com o intuito de mobilizar os atores sociais a agirem em contextos autênticos, não apenas simulando a ação social, mas agindo “com o outro” conforme é ressaltado por Puren (2006, p.37). Ainda segundo o autor, a ação social será definida como “ação coletiva com finalidade coletiva” (p.38). Algo que segundo Perrichon (2009, p.93) se faz indispensável em uma sociedade em que o desenvolvimento da tecnologia e a consolidação do ensino nos ambientes digitais tem reduzido o contato entre os indivíduos e sua solidariedade com o próximo. Veremos no terceiro capítulo, o levantamento de teses e dissertações concernentes à avaliação em LE/FLE a partir dos anos 2000 até a atualidade.

³² Il s'agit alors de placer les apprenants dans une situation où ils pourront exercer leur autonomie, leur pouvoir de décision et leur volonté à agir en collaboration avec d'autres apprenants ou d'autres acteurs sociaux (Perrichon, 2009, p.96).

3. O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ACHADOS CIENTÍFICOS DIVERSOS

Neste capítulo nos cabe investigar e compreender os problemas apontados por pesquisadores na área de avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras, a fim de respondermos à nossa questão inicial: o que mostram as pesquisas científicas sobre a avaliação da aprendizagem em contextos de ensino de LE com atenção para FLE?

Fizemos um levantamento das teses e dissertações no banco de dados da Capes publicadas nos últimos 20 anos, a partir das seguintes palavras: avaliação, LE, FLE, francês, ensino, competência e docimologia. O resultado da busca foi de 25 trabalhos, sendo 17 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. A fim de facilitar a visualização desses dados, elaboramos uma tabela contendo uma listagem dos trabalhos e as informações concernentes às pesquisas de maneira mais detalhada. Vale ressaltar que a listagem foi organizada por ordem cronológica, das pesquisas mais antigas até as mais recentes, conforme veremos abaixo:

Quadro 01 - levantamento das pesquisas na base de dados da capes.

Teses e dissertações <i>stricto sensu</i> sobre a avaliação em LE na área de ensino-aprendizagem - (2000 até a atualidade)				
Autor (a)	Título	Área	Tipo	Instituição
Caldas (2001)	Ensino renovado, avaliação renovada? o processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar	Língua Inglesa	Dissertação de mestrado	UNICAMP
Lucena (2006)	Razões e realidade no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos	Língua Inglesa	Tese de doutorado	UFRGS
Barata (2006)	Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação	Língua Inglesa	Tese de doutorado	UFMG
Porto (2007)	Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias	Língua Inglesa	Dissertação de mestrado	UFMG

Piletti (2008)	Avaliação em espanhol como língua estrangeira no ensino superior	Língua Espanhola	Dissertação de mestrado	UCPel
Faria (2009)	O ensino e a avaliação de francês para as classes populares: uma perspectiva multicultural	Língua Francesa	Dissertação de mestrado	UFRJ
Batocchio (2013)	Uma investigação sobre os instrumentos avaliativos de um curso de LE utilizando planejamento temático baseado em tarefas para professores pré-serviço de contexto adverso	Língua Estrangeira	Dissertação de mestrado	UFSCar
Trancoso (2013)	O erro para além de corder: uma abordagem de ensino de língua espanhola dialogando com os gêneros discursivos	Língua Espanhola	Dissertação de mestrado	UESB
Andrelino (2014)	Análise da estrutura genérica das instruções na fala do professor de inglês: contribuições para o teste oral do Epple ³³	Língua Inglesa	Tese de doutorado	UNESP
Neyra (2014)	Avaliação formativa na licenciatura de espanhol: autoavaliação e autorregulação em foco	Língua Espanhola	Dissertação de mestrado	UFPA
Voltani (2015)	Avaliação e certificação em francês língua estrangeira para a mobilidade internacional de estudantes da Universidade de São Paulo	Língua Francesa	Dissertação de mestrado	USP
Ferreira (2015)	A avaliação no ensino de inglês como LE: crenças, reflexões e ressignificação	Língua Inglesa	Dissertação de mestrado	UnB
Santos (2016)	A avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira no secretariado: representação, sentido e significado	Língua Francesa	Tese de doutorado	USP
Bravo (2016)	A avaliação docente na construção da identidade do professor universitário de espanhol como língua estrangeira	Língua Espanhola	Dissertação de mestrado	UFRN
Avila (2018)	A avaliação no ensino de espanhol: crença-ação de duas professoras da escola pública	Língua Espanhola	Tese de doutorado	UFSM

³³ Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLÉ).

Pinheiro (2018)	Avaliação em francês língua estrangeira mediada por gêneros textuais na perspectiva acional	Língua Francesa	Dissertação de mestrado	UnB
Nichida (2018)	Whatsapp como recurso digital para avaliação formativa na aprendizagem da língua inglesa no ensino médio	Língua Inglesa	Dissertação de mestrado	UFT
Rodrigues (2019)	A avaliação no ensino de francês: um percurso reflexivo do professor-avaliador	Língua Francesa	Dissertação de mestrado	UFRJ
Valentim (2019)	O teste escrito em francês língua estrangeira: um instrumento propulsor do agir social	Língua Francesa	Dissertação de mestrado	UnB
Araújo (2019)	Avaliação como possibilidade transformativa: (re)pensando a avaliação no ensino-aprendizagem de língua espanhola	Língua Espanhola	Tese de doutorado	Ufal
Martins (2019)	Estudo crítico de duas abordagens em avaliação escolar e a dimensão ética do professor-avaliador no ensino de francês língua estrangeira (FLE)	Língua Francesa	Dissertação de mestrado	UFRJ
Mhereb (2020)	A avaliação da competência comunicativa: uma análise das certificações de proficiência em italiano e português brasileiro	Língua Italiana	Dissertação de mestrado	USP
Alves (2022)	Formação inicial de professores de francês língua estrangeira no ensino remoto: a ótica da avaliação formativa no desenvolvimento do agir didático	Língua Francesa	Tese de doutorado	UFPA
Silva (2022)	Avaliação formativa como estratégia de desenvolvimento profissional de professores de português língua estrangeira	Português Língua Estrangeira	Tese de doutorado	UFPA
Gonçalves (2022)	Aproximações e distanciamentos entre a parte escrita das avaliações de proficiência em português como língua estrangeira: Celpe-Bras ³⁴ e CAPLE ³⁵	Português Língua Estrangeira	Dissertação de mestrado	UFS

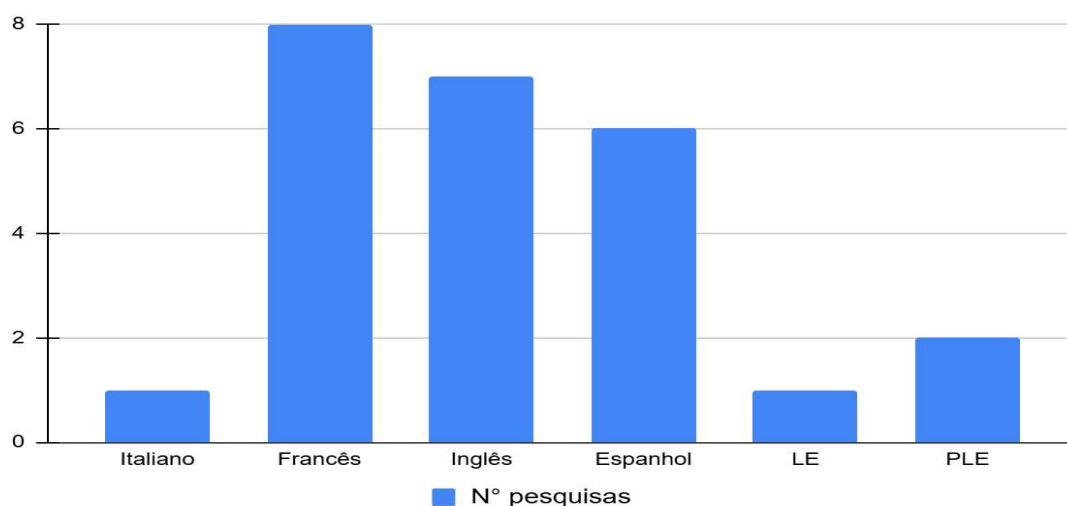
Fonte: dados de pesquisa (2024).

³⁴ Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

³⁵ Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE).

Assim, conforme percebemos no quadro acima, as pesquisas foram desenvolvidas nas áreas de: EFL, FLE, ELE, ILE, PLE e no ensino-aprendizagem de LE/L2. A partir do gráfico abaixo podemos observar o quantitativo de pesquisas distribuídas em cada área:

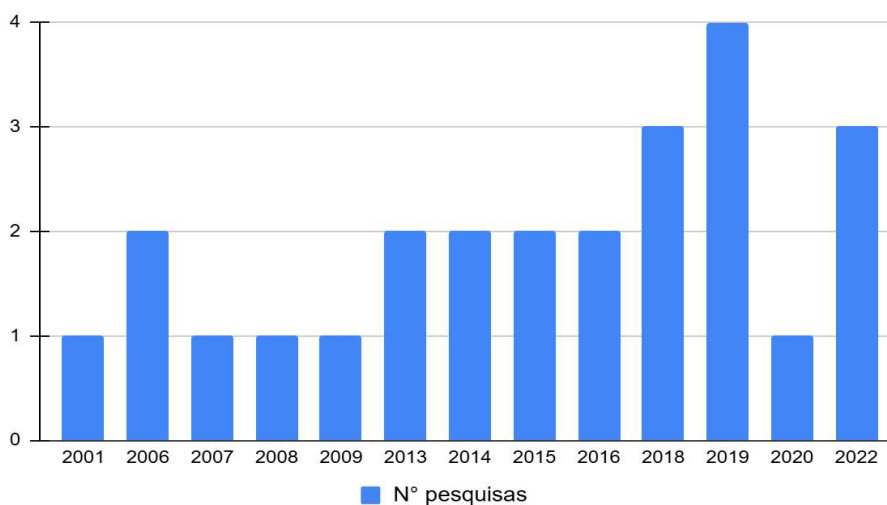
Gráfico 1 - Relação do quantitativo de pesquisas coletadas e distribuídas por área.



Fonte: dados de pesquisa (2024).

Observamos, no gráfico acima, que o maior número de produções sobre a avaliação concentra-se no ensino-aprendizagem de FLE, seguido de pesquisas em EFL. Verificamos ainda a distribuição do volume de pesquisas entre os anos 2000 e 2022, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Volume de produções por ano.



Fonte: dados de pesquisa (2024).

Fica evidente que o maior volume de produções na área de ensino-aprendizagem de línguas sobre a avaliação está concentrado nos anos de 2018, 2019 e 2022. Nota-se ainda que os estudos sobre a avaliação cresceram significativamente em comparação com os anos anteriores. No entanto, as pesquisas são ainda exíguas, dada a relevância do tema. Outro dado relevante está relacionado à Docimologia. Conforme ressaltamos na seção 1.4, a Docimologia é a ciência que estuda a avaliação, desde o tipo empregado, os critérios até o perfil do avaliador. Contudo, não identificamos nenhum estudo diretamente associado a essa ciência. Assim, percebemos o quanto a área ainda carece de novos estudos.

A seguir, visamos compreender as principais perspectivas sobre os problemas na avaliação em LE, mais especificamente no ensino de francês como língua estrangeira.

3.1 PERSPECTIVAS SOBRE PROBLEMAS E RESULTADOS NA AVALIAÇÃO EM LE/FLE

Conforme identificamos na seção anterior, o volume de produções na área da avaliação em LE ainda é exíguo. No entanto, os estudos observados neste trabalho mostram diferentes percepções sobre os problemas que permeiam a avaliação em língua estrangeira. Alguns desafios são comuns entre as línguas-alvo, como: a perpetuação de uma postura tradicional nas avaliações, a ausência de critérios objetivos, etc.

Na presente seção, veremos o objeto das pesquisas, a metodologia empregada e a dimensão das dificuldades apresentadas pelos pesquisadores. Para tal, elaboramos um quadro que resume as especificidades de cada pesquisa e seus resultados:

Quadro 02 - problemas apontados sobre a avaliação em LE (de 2000 até a atualidade).

Problemas apontados em teses e dissertações sobre a avaliação em LE - (2000 até a atualidade)			
Pesquisador (a)	Objeto de pesquisa	Metodologia	Problema(s)/ resultado(s) identificado(s)
Caldas (2001)	A avaliação em EFL no ensino-aprendizagem de conteúdos interdisciplinares.	Procedimentos: etnográfico. Participantes: professoras-pesquisadoras e alunos do ensino fundamental da rede pública.	1. Predominância de um caráter somativo e normativo nas escolas brasileiras; 2. Ausência de um direcionamento nos PCN's ³⁶ acerca da

³⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

		Instrumentos: registros de áudio e vídeo, notas de campo, entrevistas, instrumentos formais de avaliação e diários de aulas desenvolvidos pelas professoras.	avaliação; 3. Ausência de propostas relevantes para a construção de novos instrumentos de avaliação; 4. Há a necessidade de se estabelecer padrões que dialoguem com as abordagens utilizadas em sala.
Lucena (2006)	As práticas avaliativas das professoras de EFL em uma escola pública.	Procedimentos: etnográfico. Participantes: 5 professoras de EFL do Ensino Fundamental e Médio do colégio Dewey. Instrumentos: observações de aulas, entrevistas, notas de campo e documentos.	1. Foi possível observar a avaliação na função de envolver e controlar os alunos diante da falta de interesse (punição ou recompensa); 2. Por meio dos dados coletados, foi possível identificar que as avaliações refletem, em muitos casos, as experiências pessoais do docente.
Barata (2006)	A crença acerca da avaliação em EFL a partir do discurso de quatro professoras da UFU ³⁷ no interior de Minas Gerais.	Procedimentos: estudo de caso. Participantes: 4 alunas-professoras. Instrumentos: questionários, entrevistas, narrativas pessoais e atividades para reflexão, gravação de aulas e notas de campo.	1. Existe uma relação estreita entre crenças e experiências de aprendizagem, de ensino e de avaliação, assim como já foi constatado em outros estudos; 2. Os dados da pesquisa identificam dois modelos avaliativos: o idealizado e o experienciado; 3. É preciso haver mais trabalhos sobre crenças, via metáforas, em outras áreas que compreendam o processo de ensino e aprendizagem; 4. É preciso conferir uma maior atenção ao tema avaliação da aprendizagem de línguas nos cursos de formação de professores de LI.

³⁷ Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Porto (2007)	Práticas avaliativas de três professoras universitárias de Letras/Inglês, na região norte do país.	Procedimentos: estudo de caso. Participantes: 3 professoras de Letras/Inglês da UFPA. Instrumentos: questionários, entrevistas, notas de campo, gravação em áudio das aulas e os instrumentos de avaliação elaborados pelas professoras participantes da pesquisa.	1. A avaliação aparece sob uma visão reducionista e como uma forma de poder; 2. Novamente, observa-se a reprodução de modelos tradicionais na avaliação; 3. Há a ausência de discussões aprofundadas sobre o assunto nos cursos de formação de LE.
Piletti (2008)	A avaliação em ELE na FURG ³⁸ no curso de Letras Português/Espanhol.	Procedimentos: pesquisa de campo e pesquisa com survey. Participantes: 86 alunos que aprenderam ELE em um ambiente formal de ensino e alunos de Letras/Espanhol pela FURG. Instrumentos: questionário.	1. A aplicação de um único critério de avaliação para dar conta da avaliação escrita e oral; 2. Há um foco excessivo na avaliação escrita.
Faria (2009)	O papel do ensino, da aprendizagem e da avaliação em FLE para a formação de identidades.	Procedimentos: estudo de caso e documental. Participantes: professoras que estão à frente dos projetos “Reflets/Brésil” e “Bivalência”. Instrumentos: materiais didáticos e de DVD produzidos pela equipe dos projetos “Reflets/Brésil” e “Bivalência”, entrevistas semi-estruturadas e documentos oficiais (PCN, CNE ³⁹ , entre outros.).	1. Um processo de ensino/aprendizagem e avaliação em FLE que não contempla uma perspectiva plurilingue, retira a autonomia e a diversidade presente no ambiente escolar; 2. Apesar dos PCN (1998) enfatizarem a importância de um processo avaliativo que contemple todo o processo de aprendizagem, essa tem sido uma realidade distante nas escolas brasileiras que atribuem a avaliação apenas pelo somatório de

³⁸ Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

³⁹ Conselho Nacional de Educação (CNE).

			notas.
Batocchio (2013)	Os instrumentos de avaliação de uma faculdade particular do interior do estado de São Paulo.	Procedimentos: estudo de caso. Participantes: 1 professora de EFL e 15 alunos do curso de Letras. Instrumentos: documentos de dados avaliativos, testes, tarefas orais, avaliações escritas, autoavaliação e 1 questionário para a professora ministrante.	1. Um dos grandes problemas na avaliação está no fato de que uma grande parte dos docentes não são conscientes quanto à competência avaliada em suas avaliações e no enfoque em apenas uma competência; 2. Há uma grande dificuldade na elaboração de instrumentos coerentes com a instrução.
Trancoso (2013)	O erro no processo de avaliação em classe de ELE.	Procedimentos: etnográfico e pesquisa-ação. Participantes: 32 alunos da 2ª série do Ensino Médio. Instrumentos: 2 questionários.	1. Uma visão distorcida do erro não permite que o mesmo seja um instrumento para o avanço da aprendizagem; 2. Apesar dos discentes reivindicarem uma postura nova do professor, eles se mostram resistentes às mudanças e acabam se habituando às práticas tradicionais; 3. Há nos discentes uma preocupação excessiva pela nota final.
Andreliano (2014)	A avaliação da proficiência oral do professor de EFL.	Procedimentos: estudo de caso. Participantes: 3 professores formadores e alunos-professores. Instrumentos: registros em áudio e vídeo das aulas, programas das disciplinas, materiais didáticos e 103 textos.	1. Há a necessidade de se impor uma padronização na sistemática de avaliação da competência textual do professor.
Neyra (2014)	A avaliação formativa voltada para a autoavaliação e autorregulação das competências	Procedimentos: pesquisa-ação. Participantes: 16 discentes do curso de licenciatura em Letras/Espanhol da	1. A partir da autoavaliação e da autorregulação os alunos identificaram objetos enquadrados nas competências linguísticas,

	linguageiras nos alunos da graduação em ELE na UFPA.	UFPA. Instrumentos: documentos oficiais (PCN (2002), PCNEM ⁴⁰ (2000), QECR (2001), etc.), plano de curso, atividades e autoavaliação.	que a medida das avaliações formativas foram assimilando outras competências como a pragmática; 2. Percebeu-se um impacto positivo da autoavaliação e autorregulação na maior parte dos aprendentes, no sentido de engajamento e melhoria das competências; 3. Não há uma avaliação formativa no ensino básico do país.
Voltani (2015)	As avaliações em FLE nos processos seletivos para a mobilidade internacional dos estudantes de graduação da USP.	Procedimentos: documental. Participantes: 4 professores relacionados às políticas de mobilidade internacional para a França, em contexto interno e externo à USP. Instrumentos: entrevistas e documentos oficiais (anúários USP (de 2008 a 2012), editais de chamada do CsF ⁴¹ (entre 2011 e 2014), entre outros.).	1. Há uma diversidade de entendimentos quanto ao nível exigido em FLE, assim como o valor social atribuído ao documento que certifica o nível do discente; 2. Não há uma política de internacionalização adequada na USP; 3. Também não há clareza nos dispositivos de formação e avaliação.
Ferreira (2015)	As crenças de um professor de EFL no que concerne a avaliação dos seus aprendentes.	Procedimentos: estudo de caso. Participantes: 1 professor de EFL. Instrumentos: 1 entrevista semiestruturada, observações de aulas com gravações em áudio e em vídeo, notas de campo da pesquisadora, duas	1. Há uma perpetuação das abordagens tradicionais; 2. Há uma estreita relação entre as crenças do professor e as suas ações.

⁴⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

⁴¹ Ciência sem Fronteiras (CsF).

		sessões de discussão e duas sessões de visionamentos.	
Santos (2016)	As representações de estudantes e de profissionais de secretariado da UFV ⁴² , em Minas Gerais, os sentidos e os significados atribuídos à avaliação de aprendizagem de FLE.	Procedimentos: pesquisa com survey e estudo de caso. Participantes: 18 estudantes e 8 profissionais de secretariado da UFV Instrumentos: 2 questionários semiestruturados.	1. Há uma inadequação de instrumentos avaliativos vigentes no processo de ensino-aprendizagem de FLE; 2. A avaliação certificativa pode ser vista como um possível diferencial no currículo do profissional de secretariado.
Bravo (2016)	A construção da identidade de um professor universitário do curso de Licenciatura em ELE, da UFRN, a partir da autoavaliação e da avaliação dos discentes.	Procedimentos: estudo de caso e documental. Participantes: 12 professores dos cursos de graduação em Língua Espanhola pela UFRN. Instrumentos: entrevistas semiestruturadas e 2 questionários.	1. A identidade do docente se constrói basicamente pelo diálogo permanente entre os dois grupos de atores (alunos e professores); 2. Existe uma tendência, de que a quantidade de alunos disponibilize pistas sobre a avaliação que é feita do professor.
Avila (2018)	As crenças e ações de duas professoras de ELE no ensino público, sobre a avaliação da aprendizagem.	Procedimentos: estudo de caso. Participantes: 2 professoras de ELE no Ensino Médio. Instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada, observação de aula, materiais didáticos do professor e conversas informais.	1. As ações da primeira professora relacionam-se à abordagem tradicional, partindo da tentativa de ingressar em uma perspectiva sociocultural; 2. A segunda professora, apesar de apresentar algumas propostas comunicativas, se manteve na postura tradicional; 3. As crenças do professor direta ou indiretamente influenciam suas ações; 4. É necessário que haja comum acordo entre o ensino e a avaliação, no que diz respeito ao tipo de

⁴² Universidade Federal de Viçosa (UFV).

			abordagem; 5. A avaliação de aprendizagem muitas vezes é negligenciada nos cursos de Letras.
Pinheiro (2018)	O processo avaliativo sob a perspectiva acional.	Procedimentos: bibliográfico. Participantes: não houve. Instrumentos: textos de Christine Tagliante, 2005; Matilde Scaramucci, 2018; entre outros.	1. O processo avaliativo em FLE na PA necessita da compreensão da visão de ensinar e aprender língua como instrumento para agir socialmente em um contexto real com pessoas reais; 2. Os gêneros textuais e seus elementos de abordagem didática também caracterizam o processo avaliativo na lógica acional em FLE.
Nichida (2018)	O uso do Whatsapp como parte da avaliação formativa em EFL no ensino médio.	Procedimentos: pesquisa-ação. Participantes: 82 alunos do curso de Meio Ambiente no IFTO ⁴³ . Instrumentos: 2 questionários.	1. A grande maioria dos participantes declarou nas narrativas de aprendizagem que percebeu que as atividades do WhatsApp de algum modo auxiliaram para que o nível de aprendizagem se elevasse, com exceção de alguns que preferiram as atividades tradicionais; 2. Os discentes constantemente se apegam a sua zona de conforto a fim de não serem confrontados; 3. Foram obtidos resultados positivos do Whatsapp como um recurso tecnológico que se mostrou viável.
Rodrigues (2019)	O processo avaliativo de aprendizagem de FLE em uma instituição	Procedimentos: documental. Participantes: não houve. Instrumentos: PCN do	1. Os documentos oficiais, a comunidade, os docentes e a própria gestão têm sustentado uma concepção da avaliação enquanto

⁴³ Instituto Federal do Tocantins (IFTO).

	pública no Rio de Janeiro.	ensino fundamental II (1998), PPPI ⁴⁴ do Colégio Pedro II (2018) e a Portaria 323 do Colégio Pedro II (2007).	auge do ensino e não como centro.
Valentim (2019)	Os testes de FLE do Centro de Línguas de Taguatinga, no Distrito Federal, e a perspectiva acional.	Procedimentos: documental e estudo de caso. Participantes: a pesquisadora e 5 professores de francês do Centro de Línguas do DF. Instrumentos: testes escritos, checklist e documentos oficiais (LDB (1996), Currículo em Movimento (2018), entre outros.).	1. Os testes projetados sob a PA e a avaliação formativa não se configuram como situações propulsoras do agir social.
Araújo (2019)	As avaliações em ELE no ENEM ⁴⁵ , ENADE ⁴⁶ e no LD <i>Sentidos en Lengua Española</i> , Vol. 3.	Procedimentos: pesquisa documental e participante Participantes: a pesquisadora. Instrumentos: avaliações de língua espanhola no ENEM de 2014 a 2018, do ENADE de 2017 e da avaliação nos livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD ⁴⁷ 2018.	1. A prova do ENEM pode tornar-se significativa, quando não associada a um produto, mas parte do processo de construção de conhecimento para o discente; 2. A prova ENADE pode relacionar o conhecimento teórico às práticas de sala de aula e experiências de vida do aluno; 3. As competências de leitura e escrita são abordadas com bastante ênfase no LD. Além disso, o mesmo pode ser um dos meios para a construção do processo de interação entre aluno e professor; 4. O processo avaliativo não é um controle único e exclusivo do professor,

⁴⁴ Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI).

⁴⁵ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

⁴⁶ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

⁴⁷ Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

			pois ele pode apresentar possibilidades transformativas, quando as ações são permeadas pela interação do professor e do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem.
Martins (2019)	A avaliação de desempenho, a avaliação da aprendizagem e a dimensão ética do professor-avaliador em uma escola pública do Rio de Janeiro.	Procedimentos: bibliográfico. Participantes: não houve. Instrumentos: textos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, 2014; Edgar Morin, 2011; Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca, 2014; entre outros.	1. Um ensino que esteja condicionado a uma lógica quantitativa, de acúmulo de saberes também irá orientar práticas avaliativas correspondentes; 2. Os estudos apontaram a avaliação de desempenho como sendo a prática dominante nas escolas do país; 3. A avaliação de desempenho está vinculada à relação inclusão-exclusão; 4. Faz-se necessário promover práticas educativas mais emancipatórias.
Mhereb (2020)	Os exames: CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celp-Bras ⁴⁸ , a partir da competência comunicativa em ILE.	Procedimentos: documental. Participantes: não houve. Instrumentos: testes de compreensão e produção escrita (CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celp-Bras).	1. As certificações analisadas enfatizam a avaliação da competência comunicativa, porém há muitas diferenças na composição e na estrutura das provas; 2. Apenas o exame brasileiro em ILE considera a competência pragmática.
Alves (2022)	A avaliação formativa no desenvolvimento do agir didático a partir do Estágio	Procedimentos: estudo de caso. Participantes: 1 professora-formadora, 1 pesquisadora	1. O estágio supervisionado mostrou-se um espaço ideal para o desenvolvimento do agir didático;

⁴⁸ O Certificato di Italiano come Lingua Straniera (CILS), o Certificato di lingua italiana (CELI), o Certificato di conoscenza della Lingua Italiana (CERT.IT) e o Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri (PLIDA) são certificações atribuídas a Língua Italiana. Essas, adotam avaliações baseadas no quadro de competências proposto pelo QECR (2001). Já o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celp-Bras) é uma certificação brasileira para atestar a proficiência em PLE.

	Supervisionado.	colaboradora e 1 estagiária. Instrumentos: gravações de vídeo e áudio das aulas, planos de aula, fichas de autoavaliação e relatório final.	2. A formação inicial de professores de LE, necessita de uma (re)orientação para o desenvolvimento profissional; 3. Os dispositivos de formação inscritos na DLC e na perspectiva formativa da avaliação podem adquirir maior potencialidade para desenvolver a construção do AD do professor de LE na formação inicial.
Silva (2022)	A avaliação formativa e a formação de professores de PLE.	Procedimentos: estudo de caso. Participantes: 1 professor-estagiário. Instrumentos: diários reflexivos, entrevistas, questionário, gravação de aulas, reuniões e autoconfrontação.	1. A avaliação formativa como um dispositivo de formação que pode atuar efetivamente como motor do desenvolvimento da reflexividade docente; 2. A formação do professor de PLE ainda tem sido pouco discutida; 3. A avaliação formativa exige do professor de LE uma reflexão constante sobre os objetos, os sujeitos, os contextos e os instrumentos específicos de sua atividade profissional.
Gonçalves (2022)	Análise comparativa das produções escritas no DEPLE, DIPLE, DAPLE, DUPLE ⁴⁹ e no Celp-Bras.	Procedimentos: documental. Participantes: não houve. Instrumentos: modelos de exames disponibilizados pelo INEP ⁵⁰ e o CAPLE ⁵¹ .	1. Os resultados apontam uma distinção clara em relação aos construtos teóricos, ao formato da parte escrita desses exames e à maneira de avaliar a proficiência em língua portuguesa; 2. Em relação ao exame português, o exame brasileiro avalia o que se

⁴⁹ O Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE), o Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira (DIPLE), o Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE) e o Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPLE) são certificações em PLE.

⁵⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

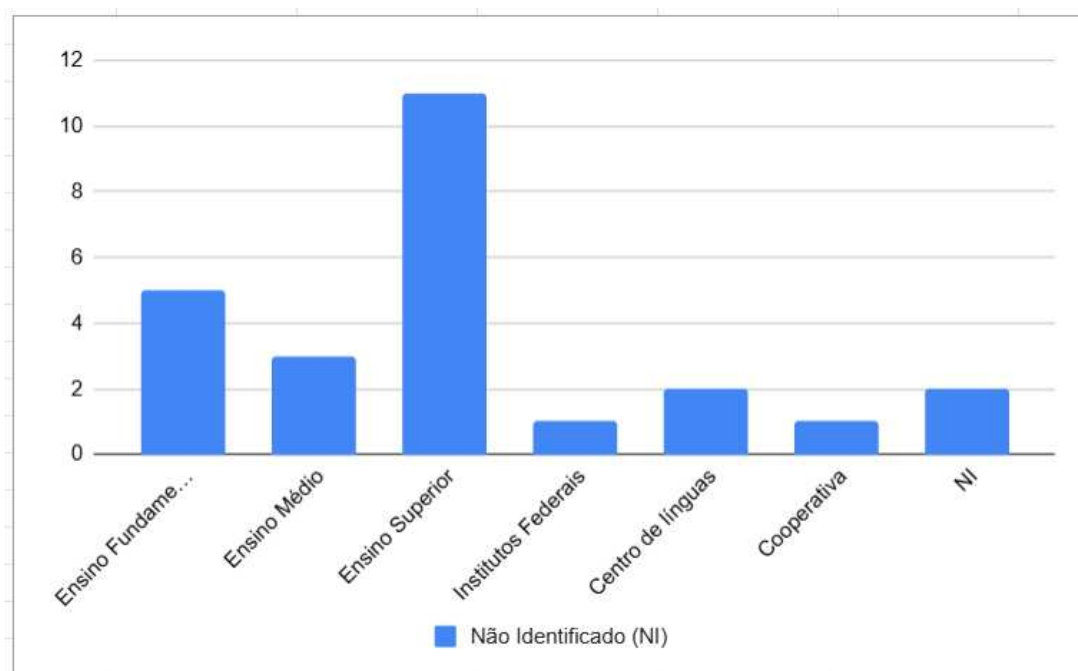
⁵¹ Centro de Avaliação e Certificação Português Língua Estrangeira (CAPLE).

			propõe a avaliar, ainda que em alguns enunciados nem todos os elementos da situação comunicativa estejam expostos de maneira explícita.
--	--	--	---

Fonte: dados de pesquisa (2024).

Com o intuito de sistematizarmos os cenários mais afetados pelos problemas acima listados, fizemos um levantamento dos contextos em que as pesquisas foram desenvolvidas. Para tal, ilustramos os resultados da nossa investigação no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Contexto das pesquisas.



Fonte: dados de pesquisa (2024).

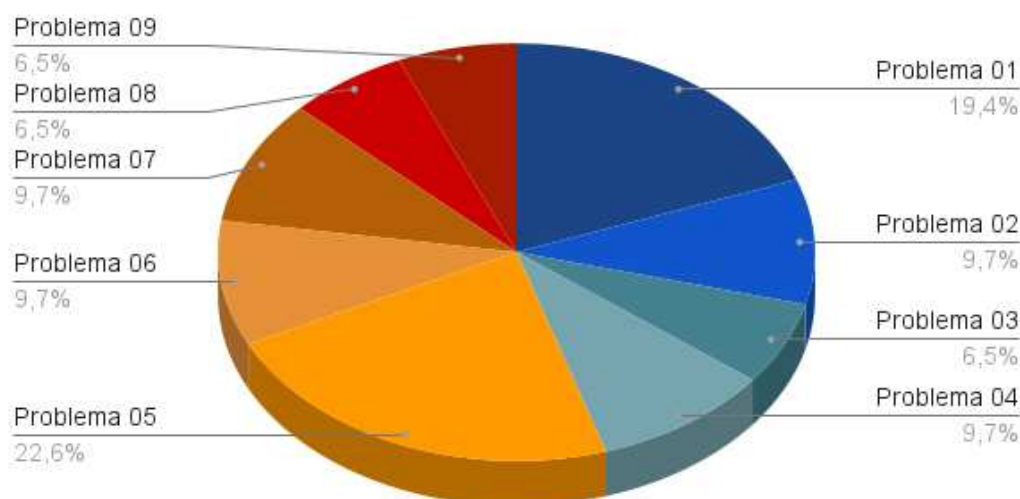
Dessa maneira, conferimos que os problemas concernentes à avaliação se concentram na formação inicial dos docentes, seguida de estudos que se concentram no ensino fundamental e médio. Também foi observado a realização de estudos em institutos federais, centros de línguas e 1 cooperativa. Analisamos ainda os principais problemas abordados e chegamos a 9 temas principais, listados abaixo:

1. A avaliação tradicional;
2. Os instrumentos de avaliação;
3. A abordagem trabalhada em sala de aula em consonância com a avaliação efetuada;
4. A avaliação como prática social na função de poder;

5. A ausência de discussões sobre avaliação nos cursos de Letras;
6. O papel da crença na prática dos docentes;
7. A imprecisão nos critérios de avaliação;
8. A representação do erro;
9. A avaliação e a perspectiva acional.

Vejam os dados, de acordo com a quantidade de vezes em que cada um é citado nos 25 trabalhos levantados, em porcentagem conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Problemas citados em porcentagem.



Fonte: dados de pesquisa (2024).

Assim, a ausência de discussões sobre a avaliação no Ensino Superior ocupa um lugar majoritário de 22,6% nas discussões sobre a avaliação no ensino de LE. A perspectiva tradicional nas avaliações tem assumido 19,4% dos resultados nas pesquisas. Seguidamente, 38,8% das pesquisas estão relacionadas aos instrumentos de avaliação, à avaliação como prática social na função de poder, ao papel da crença na prática dos docentes e à imprecisão nos critérios de avaliação, com 9,7% cada. Ainda, 19,5% são distribuídos em problemas como: a divergência entre a abordagem trabalhada em sala de aula e a avaliação efetuada (6,5%); a representação do erro (6,5%); e a falha em avaliações que têm por base a perspectiva acional (6,5%).

A fim de facilitar a compreensão do leitor, elaboramos uma terceira tabela com os problemas do processo avaliativo separados por área, conforme observamos abaixo:

Quadro 03 - problemas na avaliação em LE apontados por área (de 2000 até a atualidade).

Problemas na avaliação em LE apontados por área - (2000 até a atualidade)		
Problema(s) identificado(s)	Pesquisadores (as)	Áreas
Caráter somativo das avaliações nas instituições brasileiras	(Caldas, 2001), (Porto, 2007), (Faria, 2009), (Trancoso, 2013), (Ferreira, 2015), (Rodrigues, 2019) e (Martins, 2019).	- EFL (inglês); - FLE (francês); - ELE (espanhol).
Instrumentos de avaliação	(Caldas, 2001), (Batocchio, 2013) e (Santos, 2016).	- EFL (inglês); - LE (língua estrangeira); - FLE (francês).
Falta de compatibilidade entre a avaliação e o tipo de abordagem aplicada em sala de aula	(Caldas, 2001) e (Avila, 2018).	- EFL (inglês); - ELE (espanhol).
A avaliação como poder	(Lucena, 2006), (Porto, 2007) e (Martins, 2019).	- EFL (inglês); - FLE (francês).
A ausência de discussões sobre a avaliação na formação docente.	(Lucena, 2006), (Barata, 2006), (Porto, 2007), (Bravo, 2016), (Avila, 2018), (Alves, 2022) e (Silva, 2022).	- EFL (inglês); - ELE (espanhol); - FLE (francês); - PLE (português).
A influência da crença na ação do docente de LE	(Barata, 2006), (Ferreira, 2015) e (Avila, 2018).	- EFL (inglês); - ELE (espanhol).
Falta de precisão nos critérios avaliativos	Piletti (2008), (Batocchio, 2013), (Voltani, 2015) e (Gonçalves).	- ELE (espanhol); - LE (língua estrangeira); - FLE (francês);
A imagem negativa do erro no processo avaliativo	(Trancoso, 2013) e (Porto, 2007)	- ELE (espanhol); -EFL (inglês).
Inadequação das avaliações sob a PA	(Valentim, 2019) e (Pinheiro, 2018).	- FLE (francês).

Fonte: dados de pesquisa (2024).

A partir da nossa pergunta investigativa e da tabela apresentada acima, discorreremos aqui sobre os principais problemas identificados no ensino de FLE. A partir da análise dos dados, entendemos que as demandas apresentadas na avaliação em francês estão diretamente relacionadas à falta de qualificação do professor-avaliador em sua formação inicial. Esse

despreparo afeta tanto a concepção da avaliação, a escolha de seus instrumentos e, conseqüentemente, as suas práticas. Portanto, se na graduação o docente não desenvolve a sua criticidade avaliativa, ao ingressar nas instituições de ensino, o mesmo irá apenas reproduzir práticas avaliativas inadequadas que fazem parte da cultura disciplinar. Embasado no conceito atribuído por Pierre Bourdieu (1990, 2003, 2004), o estudo de Lucena (2006) mostra a diferença entre o docente que passou por uma formação avaliativa, ainda que mínima, e aquele que se conformou com o “*habitus*”, o qual será discutido abaixo. Além disso, a autora se apoia nas contribuições teóricas de: Canagarajah (2005), Garcez (2003), Holliday (1994, 2005), Moita Lopes (2000), Norton; Toohey (2004), Pennycook (2001), Rajagopalan (2003), Tollefson (2002), entre outros.

Assim, apesar de o estudo de Lucena (2006) se concentrar na área de língua inglesa, a pesquisadora traz dados relevantes para compreendermos a importância da formação contínua e como isso se reflete nas práticas dos docentes. A pesquisa de Lucena selecionou 5 docentes do Colégio Dewey, no ensino de EFL, a fim de compreender como se davam as práticas avaliativas das referidas professoras. Na pesquisa, as professoras recebem os seguintes nomes fictícios: Maria, Sandra, Paula, Andréa e Sílvia. Assim, foram coletados dados referentes à sua formação e experiência profissional. Por meio da elaboração de um quadro, a pesquisadora nos mostra que a maioria das docentes não participava de formações concernentes à sua área de atuação, apenas 2 docentes (Maria e Sílvia) afirmaram que “quase sempre” participavam de atividades como congressos (Lucena, 2006).

Foi verificado, ainda, que enquanto as práticas avaliativas de Sandra, Paula e Andréa embasaram-se na metodologia tradicional, a partir do controle, da disciplina e da avaliação da participação dos alunos, às práticas das professoras Maria e Sílvia apresentavam algumas mudanças significativas, tanto no comportamento quanto na abordagem. Maria fazia o uso de atividades diversificadas e mostrava-se mais aberta com os alunos, demonstrando uma tentativa de motivar os alunos a partir do afeto. A partir dos dados observados, foi possível identificar que as suas práticas avaliativas giram em torno da utilização do livro didático, sendo feitos os exercícios e logo após a correção. Assim, percebemos na prática dessa professora o tipo de avaliação desenvolvida ainda na metodologia tradicional (Cuq e Gruca, 2017). A partir dos dados coletados sobre as práticas da professora Sílvia, a autora nos faz perceber um comportamento também aberto com os discentes, mas partindo da “busca constante da aceitação e aprovação dos alunos para os tipos de atividades apresentadas”

(Lucena, 2006, p.114). A docente também toma a iniciativa de utilizar o portfólio⁵² como um instrumento para avaliar aprendizes de diferentes níveis e a autoavaliação. Logo, entendemos que a professora tem consciência de que outros tipos de avaliações podem contribuir para as suas práticas. No entanto, desenvolve o habitual, por meio da aplicação de testes TOEFL⁵³ e questões de vestibular.

De acordo com o estudo de Lucena (2006), a professora justifica-se a partir do argumento de que as novas práticas não agradam os alunos. Dessa maneira, observamos o quanto as experiências formativas acerca da avaliação causam impacto na abordagem das professoras. Compreendemos também que as atitudes dos docentes refletem as três posturas apontadas por Porto (2007). Embasada nos textos de: Scaramucci (1993), Miccoli (1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006), Vygotsky (1978), Hoffmann (2001), Luckesi (2001), Vasconcellos (2000), Afonso (2000), Sarmiento (1997), Lüdke e Mediano (2000), entre outros, a autora ainda indica as posturas: tradicional, progressista e transicional.

Para Cristina Porto (2007), a postura tradicional se caracteriza pela implementação da avaliação “sob seu aspecto predominantemente quantitativo, visando aferir o produto da aprendizagem, sem se preocupar com a importância do desenvolvimento de competências e habilidades como evidências empíricas da relação entre ensino e aprendizagem” (p. 43). Observamos essa postura nas professoras Paula, Andréia e Sandra. Por outro lado, a postura progressista expressa “a avaliação como um momento para colher informações que levarão a diagnósticos, os quais orientarão decisões com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem” (Pág.43). Não conseguimos identificar essa postura em nenhuma das professoras do estudo de Lucena. De acordo com Porto, a postura transicional é “uma postura ambígua quanto às posturas documentadas em relação à avaliação – tradicional ou progressista” (p. 43). Em outras palavras, a postura transicional é um posicionamento que apresenta dois sentidos, atrelado tanto à postura tradicional quanto à progressista. Percebemos essa postura nas práticas avaliativas de Maria e Sílvia. Dessa maneira, os estudos de Porto (2007) e Lucena (2006) nos permitem dimensionar o problema que a ausência de discussões sobre a avaliação na formação dos docentes de Letras tem causado. Esses problemas vão desde a construção da identidade do professor-avaliador, na administração das suas práticas

⁵² De acordo com Cuq (2003), o portfólio é um instrumento elaborado e comumente usado pelo Conselho Europeu em sua política linguística de plurilinguismo. O portfólio tem o objetivo de “permitir ao seu titular a condição de descrever e valorizar todas as suas competências linguísticas, aprendidas ou adquiridas” (Pág.196-197).

⁵³ O Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira (TOEFL) é um exame de proficiência em EFL.

avaliativas de forma crítica até a falta de maturidade em manusear critérios avaliativos adequados a cada situação.

Por meio dos estudos realizados na atualidade acerca da avaliação, foi observado que muitos docentes percebem a avaliação como um fator motivador para os alunos estudarem. A partir desse pensamento, identificamos o quanto os professores-avaliadores desconhecem o papel da avaliação e se utilizam do discurso hierárquico e meritocrático para manter a disciplina e a ordem na sala (Martins, 2019). Tal prática gera a manutenção do primeiro problema apontado pela maioria dos pesquisadores, o caráter notacional e somativo das avaliações nas escolas brasileiras. Esse tipo de avaliação sustenta-se pelo seu status de conveniência, mantendo-se como um separador de classes. Maria Lucena (2006) observa esses problemas sob a ótica dos escritos de: Passeron e Bordieu (2014, 2018), Cuq e Gruca (2014), Luckesi (2011), Freire (2016), Vasconcellos (2014), Morin (2011), Fernandes (2014), Dezerto (2016), entre outros.

A pesquisadora apresenta uma visão semelhante quando expressa que se estabeleceu uma cultura de avaliação que atribui critérios de natureza disciplinadora de modo a assegurar resultados que garantem que as práticas didáticas de um determinado professor sejam eficazes. Assim, observa-se a avaliação sob a forma de poder para reafirmar aquilo que o avaliador acolhe como verdade sobre si mesmo. Martins (2019) acrescenta que as escolas estão aliadas a essa lógica hierárquica, excludente e capitalista. Dessa maneira, além de limitar o agir do professor enquanto avaliador, influenciando diretamente em sua postura ética, as instituições de ensino têm concebido um modelo de avaliação que alimenta a evasão escolar e a promoção das desigualdades por meio do “fracasso”.

Verificamos também que alguns problemas citados estão previstos nos estudos da docimologia. No que diz respeito ao surgimento de “critérios parasitas de fidelidade”. Observamos os fatos apresentados por Alves (2022) e Caldas (2001), a partir da ótica de: Halté (1992), Puren (1999), Duplessis (2007), Bucheton (2008, 2019), Jorro (2004), Clot (1999, 2010), Carroll (1980), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Wesche (1983), Brown (1994), Scaramucci (1993, 1997), Luckesi (1996), entre outros.

As pesquisas dessas autoras indicam um grande quantitativo de professores que assumem uma postura de facilitador, relacionando o seu lado afetivo e sentimental por determinado discente, esquecendo-se do seu papel de avaliador, conforme já observamos na pesquisa de Lucena (2006). De acordo com Fouchet e Guedat (2015), essa prática remete ao terceiro critério parasita conhecido como “o efeito de favoritismo”, no qual o docente

favorece alguns discentes ligados à sua relação afetiva com os mesmos. Poderíamos concluir que o mesmo pode ocorrer para os discentes que são considerados desafetos.

De igual modo, a escolha imprópria dos instrumentos de avaliação também faz girar os mecanismos da desigualdade. A pesquisa de Voltani (2015) trata desse problema sob o viés das dificuldades encontradas na política de internacionalização da USP em programas de mobilidade internacional para a França. Para tal, a pesquisadora cita em sua pesquisa nomes como: Perrenaud (1999), Gatti (2003), Luckesi (2011), Porcher (1995, 2004), Tagliante (2005), Huver e Springer (2011), Puren (2005, 2006), Mangiante e Parpette (2004), entre outros. Dessa maneira, a autora indica a falta de uniformização dos procedimentos que permeiam esse processo na universidade. Assim, essa instabilidade na elaboração das políticas de internacionalização também se faz presente nas certificações que permitem ao candidato atestar as suas competências na língua-alvo. Segundo a autora, essas certificações “não alcançam as particularidades do *savoir*, *savoir-faire* e *savoir-être* específicos do contexto acadêmico” (p. 164). A pesquisa de Piletti (2015) também aponta para problemas referentes aos critérios usados para avaliar em LE. A sua pesquisa está embasada sobre os textos de: Hymes (1972), Gimeno (1995), Mc Namara (2000), entre outros. Para a autora, há uma inadequação no tratamento de diferentes tipos de avaliações apoiados nos mesmos critérios, o que gera uma grande desigualdade no resultado final. Foi observado que avaliações que são concebidas na perspectiva acional não atendem às suas características básicas: a realização de tarefas, a autonomia dos aprendentes, o contexto autêntico, etc.

Assim, ao nosso ver, apesar de uma grande parte dos pesquisadores apontarem o modelo de avaliação vigente como um grande problema, entendemos que o desafio está na forma como a nota é atribuída. É importante ter clareza naquilo que se avalia, tanto para a instituição quanto para os alunos. Vemos, sobretudo nas escolas, que os professores não são transparentes com os alunos quanto ao tipo de avaliação realizada, a competência avaliada, e aos critérios. A seguir, veremos propostas apresentadas pelos pesquisadores como alternativas para um processo avaliativo mais eficaz.

3.2 ALTERNATIVAS PARA UMA AVALIAÇÃO EFICAZ DAS COMPETÊNCIAS EM LE/FLE

Fica evidente o quanto enfatizamos a importância do papel do professor-avaliador. Contudo, conforme Porto (2003) destaca, não é razoável culpabilizar o professor, pois o mesmo também vivenciou, enquanto discente, as consequências de um sistema avaliativo

falho e gerencia enquanto docente multitarefas em tempo reduzido. Assim, segundo as anotações realizadas pela pesquisadora sobre as ações das docentes referidas no estudo, “sem a oportunidade de buscar a mudança a partir de uma orientação institucional, as professoras mantêm suas práticas de avaliação sem questioná-las; a não ser, por iniciativa própria” (p. 61).

Dessa maneira, Porto (2003) considera que se faz necessário a inclusão de disciplinas que discutam o papel da avaliação tanto em seu aspecto teórico como prático na aplicação das avaliações na universidade, ainda na graduação. Essa visão também é compartilhada por Lucena (2006) e Alves (2022). Luciana traz uma importante contribuição ao conceber o estágio como um excelente momento para o agir didático. Por meio dessa prática, o aprendente desenvolve condutas autoavaliativas e autorregulatórias. A autora ainda destaca a importância da formação continuada voltada para a avaliação formativa. Daniele Piletti acrescenta que se faz necessário estabelecer critérios objetivos para a avaliação no Ensino Superior e compartilhá-los com os discentes.

Segundo Porto (2003), tanto o docente como o discente devem estar bem informados quanto ao funcionamento das avaliações. A pesquisadora sinaliza que deve haver uma mudança nos próprios conceitos que permeiam a avaliação como: aprovado, reprovado, na média, etc, pois os mesmos “representam manutenção do *status quo*” (p. 63) (Luckesi, 2001). Para a pesquisadora, “é necessário mudar, partindo da iniciativa própria” (p. 63). Tal iniciativa deverá vir acompanhada da ação de incorporar a avaliação processual, a fim de complementar as avaliações somativas.

Os pesquisadores da área também apontam para a substituição dos modelos de avaliação por diários dialogados, autoavaliação, avaliação por pares até a substituição da nota numérica por um relatório de observação (Pinto, 2019). Os estudos ainda indicam que a avaliação deve ser observada como centro da aprendizagem e não como ápice. Para tal, é imprescindível que haja um alinhamento entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as práticas avaliativas estabelecidas pela instituição e a dos professores (Lucena, 2006).

A partir da consciência de que, além do levantamento das pesquisas, é necessário haver a observação das demandas e lacunas na área, na próxima seção apresentamos os principais temas para futuras investigações acerca do sistema avaliativo em FLE/LE; indicados pelos pesquisadores da área.

3.3 PROPOSIÇÕES DE ESTUDOS APONTADOS POR PESQUISADORES NA ÁREA DE LE

Nesta seção, apresentamos, em formato de tabela, os principais assuntos discutidos e sugeridos pelos pesquisadores tanto no ensino de francês como língua estrangeira, como de outras línguas. A tabela abaixo foi elaborada seguindo a mesma ordem cronológica das teses coletadas na base de dados da CAPES, dos estudos mais recentes aos mais antigos. Contudo, desta vez, agrupamos as pesquisas por ano. Assim, por exemplo, os estudos realizados nos anos de 2006 serão apresentados em um único bloco. Vejamos a seguir:

Quadro 04 - Lacunas e demandas identificadas por pesquisadores da área

Sugestões para futuros estudos na área de avaliação em LE/FLE		
Autor (a)	Demandas e lacunas apresentadas	Área
Caldas (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. É imprescindível que haja uma investigação sobre as implicações da avaliação contínua e informal para o processo de ensino/aprendizagem. 2. Há a necessidade de propor novos instrumentos de avaliação e definir “padrões mínimos” para uma avaliação associada à abordagem comunicativa. 	EFL
Lucena e Barata (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faz-se necessário uma investigação do comportamento das professoras em suas práticas avaliativas de forma mais detalhada a fim de entender como o mesmo se estabelece. 2. A partir dos estudos surgem 5 perguntas investigativas: <ol style="list-style-type: none"> a) Qual a relação entre as razões práticas, apresentadas por professores, e o conhecimento teórico adquirido na sua formação? b) Qual a perspectiva dos alunos em relação à avaliação, em LE, e como eles se relacionam com as práticas propostas pelos professores? c) Quais as diferenças e semelhanças no modo de avaliar entre professores de Inglês das escolas de cursos livres e de escolas públicas de ensino regular d) Como um mesmo professor de LE, que atua em diferentes contextos, se relaciona com a prática avaliativa? e) Quais as relações entre as práticas avaliativas de LE e o currículo institucionalizado na escola? 3. Faz-se necessário a realização de pesquisas que contemplem: <ol style="list-style-type: none"> a) A realização de novas pesquisas sobre as crenças acerca da avaliação de forma ampliada, com um número maior de participantes e em diferentes espaços; b) Estudos de crenças longitudinais que perpassam todo a formação inicial na graduação em Letras até o final; c) As crenças acerca da avaliação entre docentes e discentes; d) A verificação se as crenças sobre as avaliações que permeiam o ensino de línguas também aparece em outras áreas que não seja de 	EFL

	linguagens; e) Uma pesquisa-ação em diferentes contextos de ensino para verificar a aplicação de métodos avaliativos progressistas e contemporâneos.	
Porto (2007)	1. É importante refletir sobre “como implementar mudanças na prática avaliativa, enfatizando-se processo e produto, se o próprio sistema educacional e a sociedade voltam suas atenções para os resultados finais da aprendizagem” (Porto, 2007, pág.62-63).	EFL
Piletti (2008)	1. Faz-se necessário a realização de futuros estudos relacionados à avaliação oral no ensino de LE para que novos critérios de avaliação sejam definidos para o ensino superior.	ELE
Faria (2009)	1. A demanda destacada é a importância de um desenvolvimento da formação acadêmica dos futuros docentes de forma crítica, conscientizadora e respeitosa às diferenças existentes no contexto de sala de aula.	FLE
Batocchio e Trancoso (2013)	1. A área de ensino-aprendizagem carece de pesquisas ligadas à “interação do aluno nos diversos tipos de instrumentos avaliativos” e a autoavaliação, bem como a reavaliação do erro como um protagonista no ensino-aprendizagem de LE.	LE e ELE
Andreilino e Neyra (2014)	1. Há 6 direcionamentos para os futuros pesquisadores: a) Aprofundar os estudos sobre metalinguagem no escopo dos projetos para a elaboração e a implementação do EPPLÉ; b) Investigar os diferentes aspectos do domínio de uso da língua do professor de LE é fundamental; c) A tendência do aluno-professor reproduzir as características linguísticas e as técnicas empregadas pelo seu professor-formador e de que maneira isso pode se refletir posteriormente em suas práticas em sala de aula; d) A conscientização gramatical e textual das atividades de ensino do professor, se isso pode influenciar no desenvolvimento da proficiência linguístico-comunicativa; e) Revisão dos programas de formação bem como a elaboração de materiais didáticos adequados à formação do professor. 2. As principais lacunas na área são: os fatores que favorecem ou não as práticas de autoavaliação e autorregulação; e pesquisas que identifiquem qual fator faz com que um professor formado sob a perspectiva de uma avaliação formativa, venha em suas ações enquanto docente não aplicá-la.	EFL e ELE
Voltani e Ferreira (2015)	1. É de suma importância que se estabeleçam estudos que visem a elaboração de um referencial para avaliar as competências dos candidatos aos programas de mobilidade internacional em diferentes contextos. 2. Faz-se necessário a realização destes 5 tipos de pesquisas: a) Pesquisas que observem as crenças dos alunos no tocante à avaliação e como estas se traduzem em atitudes no processo de	FLE e EFL

	<p>aprender uma nova língua;</p> <p>b) Pesquisas que observem a influência das crenças dos alunos no que concerne à avaliação sobre as crenças dos professores e suas atitudes em sala de aula;</p> <p>c) Pesquisas que trabalhem com a influência da utilização de critérios e portfólios na avaliação dos alunos;</p> <p>d) Pesquisas que elaborem critérios básicos de avaliação para serem utilizados como modelos nos currículos escolares de cursos de LE.</p> <p>e) Pesquisas longitudinais que demonstrem o processo de ressignificação ou de manutenção de crenças de forma mais detalhada e precisa.</p>	
Santos e Bravo (2016)	<p>1. É necessário criar-se ambientes que estimulem a autonomia dos discentes e a autoavaliação.</p> <p>2. Surge a necessidade de ampliar a investigação sobre a manipulação das informações avaliativas geradas pelas instituições. Além disso, é relevante o desenvolvimento de pesquisas que identifiquem os fatores que influenciam as práticas docentes.</p>	FLE e ELE
Avila, Pinheiro e Nichida (2018)	<p>1. Estudos futuros poderão ter por base: o desenvolvimento de estudos longitudinais sobre as crenças dos professores na avaliação da aprendizagem no ensino de línguas; além de estudos que abordem a investigação das crenças sobre a avaliação em alunos, gestores, pais e profissionais de outros setores e áreas.</p> <p>2. 3 pontos podem ser trabalhados pelos pesquisadores, dentre os quais:</p> <p>a) Aplicação da proposta de avaliação na PA em sala de aula de FLE para verificar seus resultados e aperfeiçoá-la. Pode ser feita do ponto de vista do professor e/ou do aprendente;</p> <p>b) Pesquisas que investiguem sobre estratégias de aprendizagens para as atividades de recepção e produção, feedback útil em sala de aula de LE e a abordagem didática dos gêneros textuais na recepção e produção, autoavaliação e a ponderação.</p> <p>c) Estudos que contemplem os demais elementos correlatos à PA que não foram considerados em sua pesquisa, como as competências pluricultural e intercultural, Web 2.0, portfólio de línguas, pedagogia do projeto e níveis de competência do Quadro (Conseil de L' europe, 2005).</p> <p>3. É importante que haja pesquisas que investiguem o Whatsapp como recurso para o ensino de LE como uma extensão, metodologia ativa ou avaliação formativa que instigue os discentes.</p>	ELE, FLE e EFL
Rodrigues, Valentim, Araújo e Martins (2019)	<p>1. É necessário que haja a realização de mais pesquisas sobre o lugar da avaliação no contexto educacional;</p> <p>2. Pesquisas que analisem os impactos sociais provocados pela aplicação dos atuais testes de FLE utilizados em contexto de ensino-aprendizagem também são muito relevantes para a área.</p> <p>3. É necessário que mais pesquisas sejam realizadas sobre a avaliação como uma possibilidade transformativa. Além de considerar a utilização de exames, como o Enem, para além da correção das</p>	FLE e ELE

	<p>questões, mas como um recurso que pode ser utilizado na proposição de temas que podem ser trabalhados em sala, favorecendo o ensino de LE;</p> <p>4. Faz-se necessário proposições que visem “democratizar o ensino e promover uma educação fundada no respeito às individualidades e na justiça social” Martins (2019).</p>	
Mhereb (2020)	<p>1. Surgem 5 possíveis caminhos para pesquisas na área, dentre os quais:</p> <p>a) Estudos que contemplem as provas de compreensão e produção oral, além das provas de competência linguística no CILS e no CELI;</p> <p>b) Uma análise aprofundada dessas certificações em ILE tanto no processo em que elas acontecem até o treinamento dos avaliadores indicariam pistas para compreender a avaliação em língua italiana;</p> <p>c) Investigações sobre como as características do exame afetam a sua confiabilidade;</p> <p>d) Um estudo comparativo sobre o desempenho dos candidatos no CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras;</p> <p>e) Além de pesquisas que investiguem as características do ensino de ILE e PLE, a elaboração de materiais didáticos e a formação de professores.</p>	ILE
Alves, Silva e Gonçalves (2022)	<p>1. Faz-se necessário uma reflexão sobre uma formação continuada sobre a avaliação formativa para os professores recém-formados. Além disso, é importante que haja novos estudos a partir de um contexto presencial, com diferentes campos de estágios e mais estagiários;</p> <p>2. Surgem duas possibilidades de estudo:</p> <p>a) A implementação do dispositivo de intervenção-formação em contexto presencial em turmas de PLE (pré-PEC-G ou no âmbito de outros projetos de extensão) com um número maior de professores e por um período mais extenso;</p> <p>b) A segunda sugestão é que o dispositivo seja realizado, tendo em vista fomentar o desenvolvimento profissional de professores iniciantes de PLE, no âmbito de atividades específicas, por exemplo: na produção oral, na compreensão escrita e em atividades gramaticais.</p> <p>3. Acerca dos exames de PLE, Celpe-Bras e CAPLE, há a necessidade de serem feitas:</p> <p>a) Adaptações nos enunciados, de modo que houvesse a simulação da mesma situação comunicativa em todos os exames;</p> <p>b) Melhores descrições dos requisitos de cada nível, com maior detalhamento de informações, e convergência entre os requisitos solicitados e os critérios de avaliação da parte de Produção e Interação Escritas.</p> <p>A criação de parâmetros que aproximem e facilitem a convergência entre cada parte dos exames.</p>	FLE e PLE

Fonte: dados de pesquisa (2024).

Conforme observado acima, percebemos o quanto a área é convidativa a novos estudos e como o desenvolvimento de pesquisas sobre a avaliação poderá contribuir não apenas para a L2, mas também servirá como base para estudos na L1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao limitado número de pesquisas na área de LEM sobre a avaliação, neste trabalho, nos propusemos a “investigar, a partir da coleta de dados bibliográficos na área do ensino de LE, e mais especificamente no ensino de FLE, as principais pesquisas que tiveram como escopo a avaliação das competências linguageiras em contexto de ensino-aprendizagem” na base de dados da CAPES. Para tal, visamos alcançar por objetivos: o levantamento das teses e dissertações realizadas nos últimos anos na área de LE, e mais especificamente no ensino de FLE, que têm como escopo a avaliação das competências linguageiras; A descrição dos principais problemas e resultados investigados; e a identificação das possíveis lacunas e demandas de pesquisas na área acerca desse tema. Para alcançarmos os resultados apresentados abaixo, realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo.

Por meio dos textos de: Cuq (2003), Cuq e Gruca (2017), Christian Puren (2006), Perrichon (2009), Fouchet e Guedat (2015), Dervin e Salmi (2007), Veltcheff e Hilton (2003), Lemeunier (2005), etc, iniciamos a primeira parte da nossa pesquisa, a análise bibliográfica. Assim, traçamos um breve panorama sobre o conceito de avaliação, suas funções, instrumentos e de que maneira esse tema foi tratado ao longo da história das metodologias. Logo, percebemos que as avaliações eram concebidas de acordo com a necessidade apresentada em cada período. Essas, indiretamente, eram associadas às competências linguísticas. A exemplo da metodologia tradicional que visava o desenvolvimento das competências de compreensão e produção escrita. Assim, os instrumentos privilegiavam o desenvolvimento dessas competências como a tradução direta dos textos clássicos. Dessa maneira, compreendemos a importância dos estudos da docimologia, enquanto a ciência que estuda o processo avaliativo e já destacamos como principal lacuna, a ausência de pesquisas que tratem desse assunto.

Em nosso capítulo de análise, a partir da coleta de dados da CAPES (por meio das palavras-chave: avaliação, LE, FLE, francês, ensino, competência e docimologia), encontramos 25 trabalhos que se encaixavam em nossos critérios de busca. Desse modo, dentro do nosso recorte temporal, entre as publicações realizadas desde os anos 2000 até a

atualidade, o resultado foi a identificação de 17 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. Elaboramos uma tabela contendo a listagem dos trabalhos por nome do autor e ano de publicação, título da obra, área de estudo, tipo de pesquisa e o nome da instituição; disponíveis no início do capítulo 3. Identificamos ainda que os estudos estão situados nas áreas de: EFL, FLE, ELE, ILE, PLE e no ensino-aprendizagem de LE/L2. Elaboramos ainda uma tabela contendo a distribuição do quantitativo das pesquisas em cada área. Dessa maneira, a partir dos dados analisados chegamos ao entendimento de que os trabalhos se concentram majoritariamente na área de FLE. Por meio de um segundo gráfico, verificamos também que o maior volume de produções está situado entre os anos 2018, 2019 e 2022.

Na seção 3.1 fizemos uma listagem dos problemas e resultados apresentados pelos pesquisadores da área. Para tal, elaboramos uma tabela que nos permite visualizar o objeto de pesquisa, a metodologia e os instrumentos empregados. Obtivemos 3 dados importantes: o contexto, 9 resultados/problemas identificados e a porcentagem dos problemas citados. Assim, o contexto mais citado nos estudos foi o ensino superior. Os 9 resultados são concernentes:

1. À avaliação tradicional;
2. Aos instrumentos de avaliação;
3. À abordagem trabalhada em sala de aula em consonância com a avaliação efetuada;
4. À avaliação como prática social na função de poder;
5. À ausência de discussões sobre o assunto nos cursos de Letras;
6. Ao papel da crença na prática dos docentes;
7. À imprecisão nos critérios de avaliação;
8. À representação do erro;
9. À avaliação e a perspectiva acional.

Além disso, identificamos que 22,6% das pesquisas estão relacionadas à ausência de disciplinas ou a pouca discussão sobre a avaliação em LE no ensino superior. O que reforça a nossa tese, iniciada na introdução deste trabalho acerca da tímida inserção dessa discussão nos cursos de LEM ou até mesmo a sua inexistência.

Vimos na seção 3.3 algumas alternativas para os problemas apresentados, que vão desde a inclusão de disciplinas que contemplem essa discussão nas universidades, o desenvolvimento das práticas autoavaliativas e autorregulatórias, até a substituição dos modelos de avaliação por outros que correspondem à competência avaliada. Em nossa última seção, elaboramos uma tabela contendo as sugestões dos pesquisadores para futuros trabalhos na área.

Em nossas palavras conclusivas apontamos ainda algumas lacunas encontradas nos trabalhos aqui citados. Identificamos que, entre os assuntos abordados pelos pesquisadores, não houve discussões sobre as avaliações nas modalidades de ensino a distância (EAD) e híbrido. Além disso, os estudos não consideraram o papel das novas tecnologias nos processos avaliativos, como o uso de inteligências artificiais no desenvolvimento das competências (a exemplo do Chat GPT). Outro ponto é a ausência de pesquisas que contemplem os diversos critérios parasitas da Docimologia. Além disso, a considerar pelas necessidades emergentes do contexto educativo, faz-se necessário a realização de estudos que visem a avaliação de estudantes neurodivergentes.

Em suma, acreditamos que o objetivo da nossa pesquisa foi alcançado e que os dados obtidos se relacionam às novas demandas e poderão ser uma fonte de ideias para pesquisas futuras.

Referências:

- ALMEIDA, L. C. B. de. **A avaliação da produção escrita na aprendizagem de português LE/L2**. 2009, 200 f. Doutorado em Letras - Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ALVES, L. de O. **Formação inicial de professores de francês língua estrangeira no ensino remoto**: a ótica da avaliação formativa no desenvolvimento do agir didático. 27/06/2022, 244 f. Doutorado em letras: Linguística e Teoria Literária. Instituição de ensino: Universidade Federal do Pará, Belém. Biblioteca Depositária.
- ANDRELINO, P. J. **Análise da estrutura genérica das instruções na fala do professor de inglês**: contribuições para o teste oral do EPPLE. 24/02/2014, 361 f. Doutorado em Estudos Lingüísticos. Instituição de ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus São José do Rio Preto, São José do Rio Preto. Biblioteca Depositária: IBILCE/Campus de São José do Rio Preto.
- APPROCHE. In: LAROUSSE, **Dicionário online de francês**. Paris: éditions Larousse, 2024. Disponível em: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/approche/4768>>. Acesso em: 21/06/2024.
- APPROCHE. In: LE ROBERT, **Dico en ligne**. Paris: SEJER, 2024. Disponível em: <<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/approche>>. Acesso em: 21/06/2024.
- ARAUJO, W. J. S. de L. **Avaliação como possibilidade transformativa**: (re)pensando a avaliação no ensino-aprendizagem de língua espanhola. 24/09/2019, 123 f. Doutorado em Linguística e Literatura. Instituição de ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufal.
- AVILA, A. P. de. **A avaliação no ensino de espanhol**: crença-ação de duas professoras da escola pública. 25/02/2018. Doutorado em Letras. Instituição de ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Biblioteca Depositária.
- BATOCCHIO, L. R. **Uma investigação sobre os instrumentos avaliativos de um curso de LE utilizando planejamento temático baseado em tarefas para professores pré-serviço de contexto adverso**. 06/06/2013. Mestrado em Linguística. Instituição de ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Biblioteca Depositária.
- BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa**: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação. 30/11/2006, 230 f. Doutorado em Estudos Lingüísticos. Instituição de ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: FALE e CENTRAL.
- BRAVO, D. M. **A avaliação docente na construção da identidade do professor universitário de espanhol como língua estrangeira**. 15/02/2016, 200 f. Mestrado em Estudos da Linguagem. Instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Biblioteca Depositária: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/>>.

CALDAS, L. R. de. **Ensino renovado, avaliação renovada? O processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar**. 30/11/2001, 185 f. Mestrado em Lingüística Aplicada. Instituição de ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: biblioteca central.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasil, 2016.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação**. Trad. por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto, Portugal: edições Asa, 2001.

COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR, PAPO É. et ROULET E. **Systèmes d'apprentissage des langues par les adultes**. Un niveau-seuil, Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1976. Extrait: "Avant-propos" de John L.M. TRIM et de J.A. van EK, pp. iii-vi, "Présentation générale" pp. 1-32.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. CLÉ International: Paris, 2003.

CUQ, J.-P, GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble, 2017.

DERVIN, F., SALMI, E. S-. **Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur**. Finlândia: Université de Turku, 2007.

EDUCAÇÃO, M. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasil, 2015.

EDUCAÇÃO, M. **Resoluções CP 2019**. Brasil, 2024.

FARIA, R. M. da S. **O ensino e a avaliação de francês para as classes populares: uma perspectiva multicultural**. 30/04/2009, 176 f. Mestrado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH.

FERREIRA, T. da R. S. **A avaliação no ensino de inglês como LE: crenças, reflexões e ressignificação** Brasília. 26/09/2015, 139 f. Mestrado em Lingüística Aplicada. Instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: BCE.

GALLI, J. A. **Os sistemas de avaliação de proficiência em leitura de francês como língua estrangeira, em três universidades do Rio Grande do Sul**. 29/02/2004, 214 f. Doutorado em Letras. Instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: BSCSH.

GONCALVES, R. A. **Aproximações e distanciamentos entre a parte escrita das avaliações de proficiência em português como língua estrangeira: Celpe-Bras e CAPLE**. 28/08/2022, 100 f. Mestrado em Letras. Instituição de ensino: Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Biblioteca Depositária: biblioteca central-BICEN/UFS.

GUEDAT, D.; FOUCHET, J. **Partie 1: évaluer qu'est-ce que c'est**. L'université Angers, 2015.

INTERNATIONAL, F. É. **DELFF Tout Public**. Disponível em: <<https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public>> . Acesso em: 17 set. 2024.

INTERNATIONAL, F. É. **DALF**. Disponível em: <<https://www.france-education-international.fr/diplome/dalf?langue=fr>> . Acesso em: 17 set. 2024.

LECLERCQ, D.; NICAISE, J.; DEMEUSE, M. **Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves**. ResearchGate, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237642545_Docimologie_critique_Des_difficultes_de_noter_des_copies_et_d%27attribuer_des_notes_aux_eleves>. Acesso em: 16 set. 2024.

LEMEUNIER, V. **Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique**. Franc-parler, Centre International d'Études Pédagogiques(CIEP), 2005.

LUCENA, M. I. P. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos**. 30/11/2006, 200 f. Doutorado em Letras. Instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: BSCSH.

MARTIN, J. **Aux origines de la « science des examens (1920-1940), histoire de l'éducation**. Openedition journals, 94, 2002. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/histoire-education/817>> . Acesso em: 16 set. 2024.

MARTINS, K. V. **Estudo crítico de duas abordagens em avaliação escolar e a dimensão ética do professor-avaliador no ensino de francês língua estrangeira (FLE)**. 03/07/2019, 161 f. Mestrado em Letras Neolatinas. Instituição de ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: biblioteca José de Alencar da Faculdade de Letras.

MHEREB, A. L. de A. **A avaliação da competência comunicativa: uma análise das certificações de proficiência em italiano e português brasileiro**. 26/03/2020, 174 f. Mestrado em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas). Instituição de ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: biblioteca Florestan Fernandes.

NEYRA, P. **Avaliação formativa na licenciatura de espanhol: autoavaliação e autorregulação em foco**. 20/05/2014, 130 f. Mestrado em Letras: Lingüística e Teoria Literária. Instituição de ensino: Universidade Federal do Pará, Belém. Biblioteca Depositária: biblioteca central Prof. Dr. Clodoaldo Beckmann.

NICHIDA, M. **Whatsapp como recurso digital para avaliação formativa na aprendizagem da língua inglesa no ensino médio**. 20/09/2018, 177 f. Mestrado em Letras. Instituição de ensino: Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional. Biblioteca Depositária: biblioteca do Câmpus de Porto Nacional.

PERRICHON, E. **Perspective actionnelle et pédagogie du projet: de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective**. Synergies Pays Riverains de la Baltique, 2009, 6, p.91- 111. fhal-03624463.

PILETTI, D. C. **Avaliação em espanhol como língua estrangeira no ensino superior.** 30/09/2008, 78 f. Mestrado em Letras. Instituição de ensino: Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. Biblioteca Depositária: biblioteca central.

PINHEIRO, L. A. **Avaliação em francês língua estrangeira mediada por gêneros textuais na perspectiva acional.** 06/12/2018, 153 f. Mestrado em Lingüística Aplicada. Instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: BCE.

PORTO, C. V. **Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem:** um estudo de caso. 30/06/2003, 182 f. Mestrado em Estudos Lingüísticos. Instituição de ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: biblioteca da FALE e biblioteca universitária da UFMG.

PUREN, C. **De l'approche communicative à la perspective actionnelle.** Le Français dans le Monde, n° 347, 2006, p. 37-40. Fiche pédagogique correspondante : "Les tâches dans la logique actionnelle", p. 80-81. Paris : FIPF-CLE international.

RODRIGUES, A. C. de S. **A avaliação no ensino de francês:** um percurso reflexivo do professor-avaliador. 27/05/2019 89 f. Mestrado em Letras Neolatinas. Instituição de ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: biblioteca José de Alencar da Faculdade de Letras.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** Trad. por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: cultrix, 2006.

SANTOS, E. B. M. **A avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira no secretariado:** representação, sentido e significado. 31/03/2016 250 f. Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução. Instituição de ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: biblioteca Florestan Fernandes.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.** Curitiba: PUC Press, 2018, traduzido por Juliana Martins.

SILVA, F. S. e. **Avaliação formativa como estratégia de desenvolvimento profissional de professores de português língua estrangeira.** 10/01/2022, 259 f. Doutorado em Letras: Lingüística e Teoria Literária. Instituição de ensino: Universidade Federal do Pará, Belém. Biblioteca Depositária: biblioteca - ILC/UFPA.

SPRINGER, C. **Approches par compétences et nouveaux environnements numériques d'apprentissage à l'université:** quelles évolutions pour l'évaluation en langues? In.: DEMEESTER, A.; DE GIORGI, B.; GOUCHAN, Y. L'évaluation à l'épreuve du contexte Pratiques et réflexions. Aix en Provence: Presses universitaires de Provence, 2020.

TRANCOSO, I. N. de S. **O erro para além de corder:** uma abordagem de ensino de língua espanhola dialogando com os gêneros discursivos. 19/02/2013, 104 f. Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Instituição de ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. Biblioteca Depositária: biblioteca central da UESB.

VALENTIM, E. C. **O teste escrito em francês língua estrangeira: um instrumento propulsor do agir social.** 17/12/2019, 187 f. Mestrado em Linguística Aplicada. Instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: biblioteca central da UnB.

VELTCHEFF, C., HILTON, S. **L'évaluation en FLE.** Paris: Hachette, 2003.

VOLTANI, G. G. **Avaliação e certificação em francês língua estrangeira para a mobilidade internacional de estudantes da Universidade de São Paulo.** 16/09/2015, 225 f. Mestrado em Letras Estrangeiras e Tradução. Instituição de ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: biblioteca Florestan Fernandes.