

# **A problemática da avaliação da produção e compreensão de textos escritos em Português para Estrangeiros**

Bruno de Andrade Rodrigues  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*

Livia Assunção Cecilio  
*Università di Bologna*

## **Resumo**

Propusemos neste trabalho uma reflexão acerca da avaliação no domínio da produção e compreensão escrita de aprendizes de português como segunda língua e língua estrangeira, discutindo, para tanto, os objetivos subjacentes à elaboração de testes/provas que visam à avaliação da competência textual do aprendiz estrangeiro. Apresentamos e analisamos alguns critérios relevantes à elaboração de testes, com o intuito de auxiliar o professor na elaboração de um instrumento de avaliação válido e coerente com os objetivos do curso. A preocupação com a determinação de critérios para a elaboração de um instrumento que permita ao professor avaliar com segurança a competência textual do aluno não pode mascarar o fato de que a atividade linguística não pode ser avaliada mediante um único instrumento formal. Assim, não obstante as provas serem os instrumentos de avaliação mais utilizados nas diversas instituições e níveis de ensino, elas são apenas uma etapa de um longo e contínuo processo avaliativo.

**Palavras-chave:** avaliação, competência, aprendizagem, escrita.

## **Introdução**

Avaliar está entre as tarefas, tradicionalmente, atribuídas a todo professor. É ela uma etapa importante no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante o reconhecimento de sua relevância, a avaliação suscita ao professor algumas questões imediatas, cujas respostas servem para orientá-lo na construção de atividades, a saber, “quem” avalia, “por que” se avalia, “o que” se avalia, “como” se avalia e “quando” se avalia.

Neste artigo, intentamos focar a questão da avaliação no domínio da produção e compreensão escrita de aprendizes de PL2E<sup>1</sup>, discutindo, para tanto, não só os

---

<sup>1</sup> Sigla cunhada pela professora Rosa Marina de Brito Meyer (PUC-RJ), que significa Português como Segunda Língua para Estrangeiros.

objetivos subjacentes à elaboração de testes/provas<sup>2</sup> que visam à avaliação da competência textual do aprendiz estrangeiro, bem como os critérios empregados para a determinação da adequação desse instrumento de avaliação, relativamente àqueles objetivos e às condições de ensino-aprendizagem de PL2E.

### **1. A avaliação: o confronto entre duas visões**

Quando tomada como objeto de reflexão, a avaliação deve ser encarada como um processo contínuo e ininterrupto, para cujo sucesso confluem consciência docente da função dialógica desempenhada por ela entre o agente avaliador (professor) e o agente construtor do conhecimento (aprendiz estrangeiro), coerência e consistência (Júdice, 2000). No tocante à primeira condição, a avaliação do aprendiz de PL2E supõe a instauração de um diálogo entre quem avalia e quem é avaliado, de tal sorte que este último possa, ao longo do processo, ir desenvolvendo uma consciência da aquisição da língua e da cultura-alvo. Destarte, importa fazer ver ao aprendiz que ele é um agente do próprio processo de aquisição da língua-alvo.

A coerência, a seu turno, envolve a relação adequada entre os procedimentos empregados, quais sejam, a abordagem, o planejamento, o objetivo, o método e as atividades. Importa que essa etapa esteja em consonância com as etapas anteriores do processo e que ela não seja vista como definitiva.

A consistência consiste na relação harmoniosa dos instrumentos e critérios utilizados com a abordagem adotada pelo professor. Ela depende também de que tais instrumentos e critérios sejam “praticáveis, confiáveis e válidos” (Júdice, 2000:56).

---

<sup>2</sup> Pedrazzini define o teste/prova como um “instrumento para diagnosticar ou medir os aprendizes, caracterizado por procedimentos e regras de uso o mais possível explícitas e unívocas” (2001:297, Glossário. Tradução nossa). No presente trabalho, usaremos a palavra “teste” ou “prova” no sentido indicado por Pedrazzini, sem distinção entre os dois termos.

A consciência docente da necessidade de encarar a avaliação como uma etapa intermediária de um complexo processo de ensino-aprendizagem não se deu sem a superação de uma compreensão antiquada do significado de avaliar. Como bem observa Júdice (ib.id.), no tocante ao modo como os professores, não há muito tempo, avaliavam a produção escrita dos estudantes, eram comuns propostas de redação com vistas a avaliar o desempenho deles, sem que, por um lado, os professores tivessem consciência clara das questões teóricas e pedagógicas implicadas aí; e, por outro lado, sem que as próprias propostas fossem baseadas em critérios seguros. A autora acrescenta que esses professores acreditavam fosse o texto um produto acabado, ao qual deveriam atribuir uma nota. A avaliação, nesse sentido, era, para eles, “ato ou efeito de determinar o valor de” (Júdice, ib.id.).

A essa altura, cabe ressaltar, entretanto, que o processo avaliativo não se pode reduzir à aplicação de provas e à classificação dos alunos por meio de notas. Rea-Dickins e Germaine (1998) afirmam que o processo de avaliação é frequentemente equiparado à aplicação de provas:

*No entanto, para os autores, a testagem é apenas um componente do processo de avaliação<sup>3</sup>. Assim, podemos concluir que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e por isso é um termo mais abrangente que se refere ao processo geral de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, enquanto a prova é entendida como um instrumento de avaliação usado tipicamente ao fim de determinado período para medir o que o aluno aprendeu (Furtoso, 2011:110 apud Rea-Dickins; Germaine, 1998:3).*

Claro é também que a prova, ou qualquer outro instrumento formal de avaliação, sem embargo das críticas que sobre ela tem recaído quando pensada limitadamente como forma de avaliar apenas a aquisição pelos aprendizes dos conteúdos ensinados, não pode ser descartada:

---

<sup>3</sup> Nota da autora: “It is common belief that evaluation means the same as testing, and that while students are being tested evaluation is taking place. However, testing is only one component in the evaluation process.” (Rea-Dickins; Germaine, 1998:3).

*[...] em nosso sistema educacional, as 'provas' (e o nome é sugestivo) são obrigatórias, dado o clima de desconfiança que acompanha a avaliação. Mesmo porque elas não vão mais ocupar o lugar central do processo avaliativo, mas seu papel vai ser equiparado ao de outras medidas. E, como tal, não deixam de ser relevantes enquanto momentos de reflexão individual. Além disso, o aluno vai ter de enfrentar, em sua vida situações de avaliação formal, em que tem de estar preparado para controlar seu estado emocional e sua ansiedade (Scaramucci, 1997:84-85).*

A prova é, outrossim, o instrumento de avaliação mais utilizado nas diversas instituições e níveis de ensino – fato esse que, por si só, impõe-nos a necessidade de refletir sobre seu processo de construção. Vamo-nos deter, nas próximas seções, a apresentar e discutir alguns critérios relevantes à elaboração de um instrumento de avaliação, apresentados por Santos (2007) e uma tipologia de provas, esposada por Pedrazzini (2001), Weir (1993) e Weigle (2002), que pode ajudar os professores na elaboração de provas válidas e coerentes com os objetivos do curso.

## **2. A construção de um instrumento de avaliação: conhecendo alguns critérios**

A preocupação com a determinação de critérios para a elaboração de um instrumento que permita ao professor avaliar com segurança a competência textual<sup>4</sup> do aprendiz estrangeiro não pode mascarar o fato de que não há um método avaliativo infalível e melhor, mas tão somente aquele que se cuidará mais adequado ao contexto de ensino em que estão envolvidos professor e estudantes.

Brown (2001) chamou a atenção para a importância de questionar a adequação de alguns critérios tradicionalmente adotados nos estudos de avaliação em língua estrangeira, entre os quais o de validade e confiabilidade. A esses critérios, Santos (2007:36) acrescentou os de autenticidade, interatividade e efeito retroativo, tomados de

---

<sup>4</sup> A competência textual é um componente da competência comunicativa. É ela que habilita um usuário da língua a construir textos bem-formados, a distingui-los de um aglomerado incoerente de frases, bem como a parafrasear ou resumir um texto e avaliá-lo segundo sua completude (Koch, 2006).

Bachman e Palmer (1996:17) – procedimento de que resultou o seguinte elenco, abaixo descritos:

a) Validade

Esse critério está relacionado ao conceito de construto de linguagem, isto é, ao conjunto de pressupostos teóricos sobre as experiências de linguagem. Assim, as atividades propostas serão válidas sempre que adequadas a pressupostos relacionados, por exemplo, ao que é linguagem, ao que é ensinar língua (particularmente, ao que é ensinar uma língua estrangeira). A validade auxilia o professor a interpretar os resultados do teste proposto. Claro é, entretanto, que as interpretações devem ser justificadas e, ao fazê-lo, o professor não pode limitar-se a fazer asserções sobre ser ou não o teste válido. Quando justificadas, as interpretações devem fazer ver que o desempenho do aluno exprime as habilidades que foram avaliadas.

A validade também pode ser entendida relativamente ao ponto de vista do aprendiz, que projeta sobre o teste suas expectativas. Assim, a validade deverá ser pensada como uma “validade de face” (Brown, 2001), na medida em que nos chama a atenção para a própria forma como o aluno encara uma questão, uma tarefa ou ponto em foco numa avaliação.

b) Confiabilidade

A confiabilidade diz respeito à consistência entre os critérios empregados na avaliação. Por meio desse critério, o professor deve cuidar para que o teste encerre enunciados claros e legíveis, plano adequado, etc. Ademais, deve providenciar condições adequadas à sua aplicação (sala, equipamento).

Também a confiabilidade impõe ao professor um cuidado com a correção, a qual deve ser realizada na base de critérios bem definidos.

#### c) Autenticidade

Por esse critério, deverá o professor cuidar para que as tarefas propostas estejam adequadas à realidade linguística da qual participa o aprendiz. Em outras palavras, deverá elaborar atividades que representem o real uso da língua. O teste deve abrigar questões que representem amostras de uso da língua-alvo em contextos em que os alunos podem-se ver envolvidos (fora da sala de aula). Disso se conclui que um teste é tanto mais autêntico quanto puder oferecer assuntos pelos quais os aprendizes se interessem.

#### d) Interatividade

Aqui, a preocupação do professor deve recair sobre o envolvimento dos aprendizes com as atividades propostas no teste. Durante a realização de um teste de língua, um estudante deve valer-se de sua competência linguística (ou seja, conhecimento do código linguístico), de estratégias metacognitivas (por meio das quais ele controla e regula o próprio conhecimento), deve ainda reconhecer o que está sendo solicitado a ele fazer. Ao entender a interatividade como uma resposta do estudante ao teste, também convém levar em conta o aspecto emocional dela. O professor deve estar atento ao fato de que, durante a realização do teste, o estudante só pode contar com as instruções da tarefa, com o plano da avaliação; portanto, não mais com as contribuições do próprio professor e de seus colegas de classe. Disso se segue que o grau de interatividade, ou seja, do envolvimento do estudante com o teste, deverá medir-se na clareza com que as questões foram elaboradas. Segundo Santos (2007:42),

*“(...) é muito importante que as instruções em uma avaliação sejam claras para que não interfiram no desempenho do avaliando e conseqüentemente no grau de interatividade esperado pela tarefa, já que, às vezes, o aluno não desempenha uma tarefa conforme a expectativa dos avaliadores devido a problemas na própria instrução da tarefa, o que também está relacionado à confiabilidade da avaliação”.*

#### e) Impacto ou efeito retroativo

A prática de elaboração de testes varia de acordo com o contexto sócio-histórico em que se dá. Os testes são, pois, produtos de condições socioculturais determinadas e, como tais, vão refletir os valores e objetivos de uma dada sociedade. Os efeitos de um texto recaem tanto sobre a sociedade quanto sobre um indivíduo; por conseguinte, não pode o professor descuidar da consideração deles. Pense-se na mudança ocorrida em provas de língua portuguesa em vestibulares, com a produção de documentos destinados a fornecer diretrizes para o ensino dessa língua na escola (PCNs, por exemplo) e com a crescente preocupação de linguistas, na década de 1970, com a forma como o ensino de língua portuguesa vinha sendo desenvolvido há muito tempo. Referimo-nos ao ensino da língua portuguesa que vinha se desenvolvendo, em bases estruturalista-normativistas, não sem o conseqüente desconforto experimentado por aqueles que neles estavam envolvidos, e que, destinado a desenvolver nos alunos a capacidade de dissecar a língua para posterior classificação de suas entidades, em atividades que faziam abstração completa do seu uso, não parecia contribuir para que eles viessem a ler e escrever segundo os parâmetros da gramática normativa.

A pressão dos especialistas e medidas de nossas autoridades políticas levaram a que a comunidade de profissionais responsáveis pela elaboração dos exames de vestibular mudassem a forma de confeccionar as provas de língua portuguesa, que não mais contemplariam questões de gramática abstraída do uso da língua. As questões passaram a integrar a gramática aos processos de construção dos sentidos dos textos. Claro está que tal mudança forçou os professores a repensar a forma como vinha trabalhando a língua em sala de aula.

### **3. Propósitos e finalidades da prova: para uma tipologia**

Esperamos tenha ficado claro até aqui que uma avaliação adequada depende da elaboração de um teste com objetivos claros e definidos. Assim, com base nos trabalhos de estudiosos, como Pedrazzini (2001), Weir (1993) e Weigle (2002), lançaremos algumas reflexões sobre a elaboração de provas que visem a identificar as habilidades de compreensão e produção escrita do aluno estrangeiro.

#### **3.1. Provas para avaliar as habilidades de compreensão escrita**

A construção de provas de compreensão escrita nos coloca diante de duas escolhas: a) tipo e gênero textual e b) o objetivo da leitura. Segundo Pedrazzini (2001), devemos ponderar sobre alguns aspectos que envolvem a compreensão de um texto escrito:

- Qual é a ideia ou informação principal do texto?
- A tipologia do texto é familiar aos alunos?
- O tamanho do texto é adequado?
- Que tipo de tarefas<sup>5</sup> prevemos para a compreensão (encontrar informações específicas, ter uma ideia geral do conteúdo)?
- Se trata de tarefas que refletem operações de leitura para uma finalidade real?
- Que tipo de formato escolhemos (múltipla escolha, respostas breves)?

Dessa forma, Pedrazzini (2001) oferece-nos as seguintes tabelas<sup>6</sup>, em que explicita um conjunto de capacidades que convém avaliar e um conjunto de escolhas

---

<sup>5</sup> “Tarefa é um termo usado em linguística aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquelas usadas nos moldes tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica, etc.” (Scaramucci, 1999:110).



que deve fazer o professor quando da elaboração do teste. Uma e outra escolha pode implicar a capacidade de previsão do professor sobre certas atitudes e/ou capacidades do estudante em face das tarefas propostas, como, por exemplo, quando escolhe um texto e mede, previamente, o tempo consumido pelo estudante na leitura.

<b>Capacidades</b>
➤ Discorrer sobre um texto rapidamente:
- identificar uma parte específica;
- inferir a mensagem geral;
- identificar uma informação específica.
➤ Ler atentamente para compreender as informações principais e detalhes importantes:
- compreender inferências;
- deduzir o significado de termos a partir do contexto;
- compreender funções comunicativas sem indicadores explícitos.
➤ Conhecer e compreender:
- noções de causa, efeito, finalidade, comparação, etc.;
- estrutura sintática da frase;
- os indicadores do discurso;
- a coesão a nível lexical e/ou gramatical;
- o léxico.

<b>Escolhas / previsões</b>
- gênero textual: conto, crônica, carta pessoal, e-mail, artigo de jornal, etc.;
- aspectos relacionados ao conteúdo gramatical, lexical, temático;

---

<sup>6</sup> Todas as tabelas apresentadas neste trabalho foram adaptadas para os nossos propósitos.

- aspectos de coesão e coerência;
- familiaridade com o assunto;
- tipo de informação (abstrata / concreta);
- força ilocutória (efeito desejado pelo autor);
- canais de apresentação (imagens, layout, etc.);
- velocidade prevista para a compreensão do texto;
- familiaridade com a tarefa, ajuda para a compreensão, instruções em L1/L2;
- eventual integração com uma atividade de produção oral/escrita.

### 3.2 Provas para avaliar as habilidades de produção escrita

Em relação à elaboração de provas para avaliar as habilidades de produção escrita, citem-se dois tipos de avaliação:

- a que se destina a mensurar os conhecimentos gramatical, lexical, ortográfico, bem como os de pontuação, separadamente, com testes de tipo objetivo (ex.: completar formulários, revisar textos com erros de gramática, ortografia, etc.). Tal tipo de testes avalia as habilidades de escrita de modo indireto, já que a avaliação não reconhece as relações entre elas dentro do conjunto;
- a que se destina à confecção de testes de tipo direto, ou seja, que avaliam a capacidade de o aluno realizar uma tarefa em uma determinada situação. Para tanto, deve-se levar em conta aspectos como registro (escolha da variedade linguística adequada) e adequação entre a ação e o contexto (escrever um texto sobre um dado assunto, responder uma carta, resumir um texto, descrever uma imagem, etc.).

No tocante às capacidades que devem ser avaliadas e as escolhas que devem ser feitas para a feitura de uma prova de produção escrita, oferecemos os quadros abaixo:

<b>Capacidades</b>
- de interagir (expressar opinião, ideias; pedir informações, ajuda; dar ordens, aconselhar, etc.);
- de dar informações (descrever fenômenos, argumentar, etc.);
- a nível microlinguístico (ortografia, gramática, léxico, elementos de coesão, indicadores do discurso, etc.).

<b>Escolhas / previsões</b>
- gênero textual: formulário, carta, bilhete, manual, artigo de opinião, etc.;
- assunto: especificidade, pessoal/impessoal, objetivo, inventado, etc.;
- canal de apresentação: integração de elementos visuais, apresentação;
- destinatário;
- tempo à disposição;
- extensão do texto;
- suporte disponível: uso de dicionário, instruções na L1;
- familiaridade com a tarefa

Clara nos parece a importância de tomar decisões relativamente às capacidades que se pretende avaliar, bem como às escolhas atinentes à constituição de testes de compreensão e produção escrita. Vale notar ainda que, uma vez consideradas, em conjunto, as experiências de ensino-aprendizagem, de avaliação e a competência comunicativa em PL2E, à luz de uma abordagem de linguagem que contemple contextos reais de uso, a atenção de quem avalia deverá recair sobre o “como” e “o quê”

deve ser avaliado. Segundo Weir (1993), uma abordagem de tipo comunicativo leva o professor a construir uma prova baseando-se em alguns requisitos essenciais, como:

- a atenção ao conteúdo;
- contextualização da prova;
- comunicação de tipo realístico;
- execução de situação autêntica;
- possibilidade de resultados/escolhas imprevistos;
- amplo espaço à interação.

Um dos maiores desafios na preparação de uma prova é “recriar” as condições de tipo pragmático, ou seja, de uma prova que inclua atividades que representem contextos reais de uso da língua (Pedrazzini, 2001). Não custa lembrar que, se assumimos como lícito o pressuposto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira depende da aquisição da cultura que a subsidia e de que toda forma de avaliação deve medir o grau de competência comunicativa do aprendiz nessa língua, é razoável esforçar-se por construir testes cujas atividades representem amostras de usos reais da língua em contextos socioculturais igualmente representativos.

Destarte, acreditamos que a validade dos testes de produção e compreensão escrita em PL2E depende de que o professor leve em conta todos os aspectos envolvidos na sua elaboração que foram ventilados neste trabalho.

### **Considerações finais**

Para levar a efeito nossas reflexões, gostaríamos de insistir em que todo o esforço docente na tentativa de aprimorar seus instrumentos de avaliação (que não se limitam a testes/provas) depende da adoção de uma abordagem linguística que lhe

permita contemplar a língua como “lugar de interação”, como “atividade intersubjetiva”, como forma de ação social que atende a necessidades socialmente determinadas. Ao compreender assim a língua (ou linguagem), não custará ao professor entender seus aprendizes como agentes linguísticos, atores sociais, que atuam, em cooperação, em contextos sociais determinados, com propósitos e papéis também socialmente determinados (Koch, 2006).

Quando considerada a necessidade de não se supor ser o teste a única forma adequada de avaliação, cabe lembrar a lição de Dik (1989, *apud* Neves, 2004), segundo a qual a competência comunicativa é uma entre outras quatro capacidades (epistêmica, lógica, perceptual e social) mobilizadas pelo falante quando usa uma língua. A atividade linguística, na medida em que envolve, além da competência comunicativa, um complexo de capacidades, não pode ser avaliada mediante um único instrumento formal. Esse instrumento deve ser encarado como uma etapa de um longo e contínuo processo avaliativo.

### **Referências bibliográficas**

- Bachman, L; Palmer, A. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2001) *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco State University: Longman, (2ª ed.).
- Furtoso, V.A.B. (2011) *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. São José do Rio Preto: UNESP (Tese de doutorado).
- Koch, I. (2006) *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Neves, M. H. de M. (2004) *Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Júdice, N. (2000) *Avaliação: um instrumento de diálogo*. In: Júdice, N. (org.) *Português/ língua estrangeira – leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto.

- Pedrazzini, L. (2001) *Prove e compiti per la valutazione dell'apprendimento di una lingua straniera*. In: Gattullo, F. (org.) *Valutazione degli apprendimenti linguistici*. Milano: La Nuova Italia, pp. 73-99.
- Rea-Dickins, P. & Germaine, K. (1998) *Evaluation*. 4<sup>a</sup> ed., Oxford: Oxford University Press.
- Santos, L. G. (2007) *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. UFGS: RS (Dissertação de Mestrado).
- Scaramucci, M. V. R. (1999) *CELPE-Bras: um exame comunicativo*. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, pp.105-112.
- \_\_\_\_\_. (1997) *Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira*. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, pp. 75-88.
- Weigle, S.C (2002) *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (1993) *Understanding and Developing Language Tests*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.