



# ENSAIOS EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Papers in Portuguese  
as a second or foreign language*

Reflexões Sobre Avaliação do  
Português como Língua Estrangeira  
em Três Contextos de Ensino

Camila Alvares Pasquetti

Número 37

## **Reflexões sobre avaliação do Português como Língua Estrangeira em três contextos de ensino**

Camila Alvares Pasquetti  
camilapasquetti@yahoo.com

**Resumo:** Este artigo reflete sobre o uso de métodos de avaliação no ensino de português como língua estrangeira (PLE). Tais reflexões partem da contextualização do ensino de PLE no Brasil, da revisão bibliográfica sobre métodos de avaliação na área e do relato de três experiências pessoais ocorridas na cidade de Florianópolis. O estudo descreve como diferentes métodos de avaliação são utilizados em diferentes situações de ensino. Estas experiências correspondem, respectivamente, ao português ensinado para estrangeiros a) em cursos livres b) em um programa de intercâmbio universitário e c) em uma escola de ensino fundamental. A avaliação em aulas de português como língua estrangeira se mostra um tema amplo e delicado, que começa antes mesmo do contato entre professores e alunos e muitas vezes pode fugir a tentativas objetivas de quantificação. No entanto, seu aperfeiçoamento através de práticas mais conscientes e dialogadas pode significar um melhor domínio do trabalho, por parte dos professores, e do idioma, por parte dos alunos.

**Palavras-chave:** Português como língua estrangeira; Português como língua de acolhimento; Avaliação.

## **Thoughts on the evaluation of Portuguese as a foreign language in three different teaching contexts**

**Abstract:** This article presents some thoughts on the use of methods of assessing Portuguese for foreigners. It departs from a review of the context of teaching Portuguese for foreigners in Brazil, and a bibliographic examination on the subject of assessment in the area to cover the description of three personal experiences that took place in the city of Florianópolis. In this study I analyze how different assessment methods are used according to different teaching situations. These teaching experiences correspond, respectively, to the context of a) “free courses” b) a university exchange program and c) an elementary school. The assessment of Portuguese as a foreign language is a broad and delicate topic; it starts even before the first contact between teachers and students, and may escape precise quantification. Nonetheless, improvements in the area can occur through conscious and dialogued practices, which would ultimately result in a better mastery of the work - on the part of the teachers - and of the language - on the part of the students.

**Keywords:** Portuguese as a foreign language; Portuguese for immigrants and refugees; Assessment.

## 1. Introdução

O aumento na demanda por cursos de português como língua estrangeira ou segunda língua no Brasil tem criado novas oportunidades de trabalho e provocado discussões muito ricas sobre “o que é falar português” e “como ensiná-lo” para falantes não-nativos. Entre professores, coordenadores e diretores de diferentes instituições de ensino, há uma constante negociação para definir objetivos, selecionar recursos e decidir sobre como a proficiência de cada aprendiz na língua deve ser avaliada. Para que o ensino de português alcance seus objetivos, no entanto, parece fundamental que se conheça quem são os alunos de cada curso. São crianças ou adultos? Qual a sua língua materna e que outras línguas conhecem/dominam? Quais os seus interesses específicos, suas expectativas em relação ao uso da língua? Quanto tempo têm para se dedicar às aulas?

A partir dessas e de outras informações, é possível planejar melhor um curso como um todo e, conseqüentemente, tomar decisões sobre como se dará a avaliação do processo de aprendizagem. O ato de avaliar pode proporcionar a todos os envolvidos no ensino mais confiança sobre aquilo que se sabe, bem como ajudar a esclarecer os próximos passos na continuidade da aprendizagem e uso da língua. Este artigo descreve e analisa diferentes métodos de avaliação utilizados em três instituições de ensino de português como língua estrangeira, cada qual com seus objetivos e públicos distintos. Apresenta também uma revisão bibliográfica inicial sobre o contexto do ensino do português como língua estrangeira, suas ramificações e nomenclaturas.

Os três relatos apresentados aqui são frutos de minha experiência com o ensino de português como língua estrangeira na cidade de Florianópolis nas seguintes instituições:

- (1) uma escola de cursos livres de idiomas
- (2) um programa de intercâmbio universitário
- (3) uma escola de ensino fundamental

O argumento central apresentado é o de que a avaliação em cursos de português como língua estrangeira pode variar imensamente conforme os objetivos de cada curso e seu público. Para além da soma de diferentes procedimentos, a avaliação se mostrou como processo que começa antes de se conhecer cada aluno e que, de preferência, deve refletir na continuidade do seu aprendizado depois que o curso acaba. O relato das experiências apresentadas aqui tem como objetivo principal ajudar outros profissionais que, como eu, buscam constantemente entender e aprimorar suas práticas de ensino. Por se tratar de momentos ímpares da negociação entre instituições, professores e alunos, o ato de avaliar pode gerar muitas dúvidas, frustrações e incertezas. Porém, se este processo ocorrer de maneira refletida e dialogada, pode trazer mais

segurança ao processo de aprendizagem. Para isso, é interessante observar como surgem e se ramificam o contexto do ensino do português e o interesse de estrangeiros pela língua.

## **2. O *boom* no ensino do português como língua estrangeira e seus múltiplos contextos de ensino**

É comum encontrarmos na literatura recente sobre o português como segunda língua ou língua estrangeira que a Copa do Mundo e as Olimpíadas sediadas no Brasil provocaram um aumento do interesse mundial pelo conhecimento da cultura e do português falado no Brasil (LUNA, 2016, p.20; ALVES, 2019, p. 18). Mas antes disso, nas décadas de 1980 e 1990, a criação de cursos de português como língua estrangeira já vinha aumentando nas universidades brasileiras, que também passaram a promover a formação de professores na área. A demanda por cursos de português, no entanto, talvez fosse mais restrita a ambientes universitários e cidades com maior fluxo de turistas e empresas multinacionais.

Outros fatores também podem ter levado ao aumento na procura pelo ensino da variante brasileira do português. Um deles foi a criação, em 1996, da Comunidade de Países da Língua Portuguesa, a CPLP, que passou a incentivar a difusão global do português nas últimas décadas. Houve também a criação dos BRICS em 2009 - a aliança internacional entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul - que, mesmo que simbolicamente, ainda sobrevive. As relações comerciais com outros países também ajudaram a instigar a curiosidade sobre o português falado no Brasil. Na América Central, por exemplo, até pouco tempo atrás, falava-se que o conhecimento do português (em especial, do português brasileiro) aumentaria as possibilidades de trabalho em multinacionais (BARROS, 2016, p.35).

É interessante notar que só na China hoje existem diversos cursos de graduação em português nos quais professores chineses lecionam juntamente com professores falantes da variante brasileira e da variante europeia para formar novos professores da língua (MORELO, 2020). Macau, por exemplo, tem o maior departamento de língua portuguesa fora dos países lusófonos (ibid.). Já nos Estados Unidos, o empenho no ensino do português existe desde a 2ª guerra mundial, por motivos tanto estratégicos quanto econômicos (LUNA, 2016, p. 21; TAKEDA; RIBEIRO, 2018, p. 247). É de lá que surgem muitas das influências teóricas e metodológicas para o ensino de português como segunda língua no ocidente, especialmente em nível universitário, como veremos no segundo caso de estudo descrito neste artigo. E é claro, existem brasileiros pelo mundo todo que se casaram, tiveram filhos ou têm amigos e parentes com quem desejam se comunicar em português.

A própria nomenclatura usada para descrever o ensino do português como língua estrangeira, como sabemos, é bastante variada. Os livros didáticos mais facilmente encontrados no mercado brasileiro<sup>1</sup> anunciam em suas capas seu produto como voltado para “estrangeiros”. Por isso, talvez, seja frequente o uso da sigla PLE, que define “Português para estrangeiros” ou PL2 para “Português como Língua Estrangeira”. A palavra “estrangeiro”, vale lembrar, denota o que vem de fora, de outro país. Mas, dependendo do contexto em que se está inserido, há quem prefira usar a sigla PLA, “Português como língua adicional”, ou ainda PLE/PLA como na divulgação de algumas publicações e eventos na área. Nesta revista, por exemplo, encontramos em boa parte dos artigos a sigla PL2E, que especifica “Português como segunda língua para estrangeiros”, termo usado no contexto de ensino na PUC-Rio, que se justifica pelo fato de que a língua portuguesa no Brasil não é uma língua estrangeira (MEYER, 2016, p.29). Pode-se encontrar ainda as siglas PFOL, que corresponde a “Português para falantes de outras línguas”, e PLNM, que se define como “Português como língua não-materna”.

Mais recentemente, encontramos também artigos sobre PLH, o “Português como língua de herança”, para especificar o ensino da língua para filhos de falantes de português que vivem no exterior. Já as siglas PLAC e PLAM são ambas usadas para definir o “Português como língua de acolhimento”, ensinado a estrangeiros que vêm ao Brasil como refugiados e imigrantes. Estes cursos, como veremos na terceira situação de ensino relatada, têm um perfil bem específico: são gratuitos e voltados às questões de cidadania e integração social. Cada grupo ou instituição, enfim, decide pelo uso de uma ou mais destas siglas conforme melhor definem seu contexto de trabalho e o perfil de seus alunos. Para fins de facilitar a compreensão, adotamos aqui a sigla PL2, apesar das complexidades que o termo “língua estrangeira” carrega em se tratando do ensino em imersão.

### **3. O dilema da avaliação**

Os debates sobre avaliação nos campos da educação e do ensino de línguas estrangeiras são bastante fecundos. Na área específica do português como língua estrangeira ou segunda língua, talvez o assunto que receba mais atenção e, portanto, com mais maturidade de debate, seja o que trata especificamente de provas de proficiência (Celpe-Bras, no Brasil; CAPLE, na Europa). Mas o foco nas provas de proficiência não dá conta de sanar as dúvidas geradas sobre como avaliar a proficiência em diferentes contextos de ensino, como os descritos aqui, em que

---

<sup>1</sup> “Avenida Brasil” (ed. E.P.U.), “Bem-Vindo” (ed. SBS), “Falar... Ler... Escrever...” (ed. E.P.U.), “Fala Brasil” (ed. Pontes), “Diálogo Brasil” (ed. E.P.U.), Oi Brasil (ed. Hueber) e Samba (ed. Autêntica).

o objetivo dos alunos é a comunicação mais imediata em situações de imersão. Ademais, como defende Jussara Hoffman, especialista em avaliação da aprendizagem, “é natural para o ser humano estar permanentemente avaliando” (HOFFMAN, 2019). Então como lidar com esta ação natural de forma mais refletida e justa?

Em “Avaliação como sinonímia e reflexão”, Garcia (2016) chama a atenção para os sinônimos existentes entre as palavras relacionadas a “avaliação”. Conforme o autor, a avaliação pode se referir a: (a) observação, exame, verificação; (b) sondagem, análise, pesquisa; (c) comprovação, certificação, teste, prova; (d) tarefa, ensaio, estudo, trabalho a cumprir. Este agrupamento de sinônimos pode nos ajudar a enxergar e mapear os métodos de avaliação que utilizamos, os momentos em que a avaliação formal ocorre e o objetivo da escolha de determinado método de avaliação em detrimento de outro. Garcia exemplifica um pouco da teoria na prática mostrando que, no caso do ensino de crianças em fase de alfabetização, as avaliações ligadas à observação (grupo a), na sua compreensão, são mais apropriadas, enquanto as avaliações como comprovação (grupo c) podem ser mais úteis quando se buscam resultados estatísticos (GARCIA, 2016, p. 180).

Uma das formas de avaliação que ocorre antes mesmo do início das aulas e que pode ajudar na elaboração de um plano de curso de PLE é a pesquisa sobre o perfil dos alunos, ou “sondagem inicial”. Todas as instituições de ensino em que trabalhei fazem um levantamento do perfil de seus futuros alunos, seja através de testes de nivelamento, relatórios sobre o desempenho dos alunos em cursos anteriores, o contato informal com os próprios alunos e/ou seus familiares. Pela minha experiência, pode ser muito valioso continuar esta sondagem inicial em sala de aula para se alcançar os objetivos de um determinado curso, como veremos no exemplo da avaliação de português em cursos livres (seção 4).

Já o modelo de avaliação que serve de comprovação, por ser mais propício a cálculos e comparações com outros dados e números, é mais utilizado em cursos que exigem notas e diplomas, como o caso do ensino universitário. Osborne (2015) sugere que a atenção a princípios básicos do design de um teste de português (em seu caso, elaborado para uma universidade americana) pode aumentar a possibilidade de se obter resultados mais confiáveis<sup>2</sup>. Mas a autora também alerta para o descompasso que pode existir entre o que o professor deseja medir e o que uma prova realmente mede.

Segundo Osborne, os conhecimentos de gramática, por exemplo, não devem ser avaliados de forma isolada e descontextualizada. A partir do contraste entre duas provas, a

---

<sup>2</sup> Segundo a autora, estes princípios são: validade, confiabilidade, praticidade e *washback* – ou o efeito que a avaliação tem na aprendizagem e no ensino (OSBORNE, 2015, p. 188).

autora demonstra como as atividades podem ser concatenadas, incluindo na prova o uso de imagens, atividades de leitura, de audição e de escrita. Osborne propõe ainda uma autoavaliação dos alunos sobre as suas impressões em relação ao desempenho na prova (p. 190). Veremos aqui, no entanto, que há casos em que os parâmetros subjetivos de julgamento de cada professor podem interferir na avaliação mesmo quando há provas e tarefas com critérios bem delimitados, como no contexto universitário (seção 5).

Ainda em relação à avaliação como comprovação, algumas instituições no Brasil seguem as orientações e materiais oficiais do Celpe-Bras, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Oferecido pelo Ministério da Educação desde meados dos anos 1990, o Celpe-Bras avalia competências comunicativas, aspectos linguísticos e culturais através do desenvolvimento de tarefas (REIS; DURÃO, 2015, p. 168). O modelo de avaliação do Celpe-Bras pode servir como inspiração para atividades de aula de níveis intermediário e avançado, já que muitos estrangeiros (imigrantes ou não) podem necessitar ou querer uma certificação reconhecida internacionalmente. Os “elementos provocadores” da parte oral do Celpe-Bras, por exemplo, (imagens, propagandas, notícias) e o roteiro para interação com o examinador são usados em aulas de conversação ou como exemplo para testes orais, como demonstram Reis e Durão (2015). Este teste de proficiência, no entanto, é apenas um modelo de avaliação possível. Contudo, nem sempre corresponde às expectativas das instituições e dos alunos, como da maioria dos turistas que buscam “cursos livres” em escola de idiomas, experiência que descrevo a seguir.

#### **4. Relato 1: o português para estrangeiros em cursos livres**

“Cursos livres” são cursos particulares de curta duração, como os oferecidos por escolas de idiomas. Os estrangeiros aqui podem ser turistas, trabalhadores ou estudantes que buscam cursos adaptados para atender às suas necessidades específicas. Em Florianópolis, a maioria dos estrangeiros que buscam os cursos livres para aprender o português são adultos. Seus interesses variam conforme a localização da escola (se perto de lugares turísticos ou perto de universidades), o tempo e horário que dispõem para fazer o curso, se desejam fazer aulas individuais ou em pequenos grupos, seus interesses e objetivos específicos.

Em uma das escolas em que trabalhei, que fica situada em um bairro turístico da cidade, a Lagoa da Conceição, o formato dos cursos livres oferecidos geralmente é intensivo, com 15 horas por semana, sendo 3 horas de aula por dia durante um turno. Mais raros são os alunos que optam por cursos de 30 horas (dois turnos por dia) ou ainda os que preferem cursos extensivos,

com poucas horas de aula por semana por períodos de tempo mais longos. Os cursos intensivos desta escola também podem incluir saídas de campo a pé ou com outro tipo de transporte. São visitas a feiras, estabelecimentos comerciais e culturais, pontos turísticos ou de interesse específico do aluno.

Antes do início de cada curso, é feita uma sondagem inicial com cada aluno ao vivo ou através de meios eletrônicos. Nessa pequena pesquisa, é sugerido ao aluno um teste de nivelamento on-line ou presencial, além de serem feitas perguntas sobre a sua experiência com a língua portuguesa: se já estudou antes, por quanto tempo, se tem interesses específicos, o que pretende com o curso, entre outras. Essas informações são repassadas ao(s) professor(es).

Quando os alunos chegam à escola através de contratos com empresas ou órgãos públicos (como no caso de empresários e servidores de governos de outros países), elabora-se um programa detalhado de curso com a descrição dos objetivos do aluno e da empresa contratante. Este plano inclui ainda o conteúdo a ser abordado, o material a ser utilizado, as atividades programadas para ocorrer fora da sala de aula e sugestões sobre como avaliar o aluno. Na avaliação, pode-se solicitar ao professor, por exemplo, que tome nota de inadequações, avalie falas e apresentações gravadas em aula, ou que dê ao aluno *feedback* imediato sobre seu desempenho na língua. Por vezes, se pede ao professor que observe e avalie a comunicação do aluno com outras pessoas durante as saídas de campo.

Ao final de cada curso, o professor deve se comunicar com o próximo professor encarregado do aluno (caso haja), ou ainda escrever um relatório mais completo sobre o seu progresso. Este relatório, conhecido também como *progress report*, contém a descrição das estratégias usadas em aula, o progresso do aluno durante o curso com foco em cada habilidade (compreensão auditiva, fala, leitura e escrita), seu desempenho nas tarefas e estudos por conta própria, os detalhes de como cada professor o avaliou, além de recomendações para os próximos passos na aprendizagem. O *progress report* é geralmente elaborado pelo professor em parceria com a coordenação da escola, e é entregue ao contratante (aluno e/ou empresa) como forma de *feedback*.

Nos casos em que o perfil do aluno de um curso de português é o daquele que vem a Florianópolis para turismo e lazer, no entanto, geralmente, há menos formalidade com relação à avaliação. Nestas situações, o professor fica mais livre para dar, à sua maneira, o *feedback* e as sugestões ao aluno sobre como melhorar a sua comunicação na língua. Em relação a este perfil de aluno, a avaliação se dá sobretudo conforme a experiência do professor, as conversas com os demais professores e com a coordenação da escola, ficando em segundo plano relatórios descritivos ou notas estatísticas. Sempre que o aluno demonstrar interesse em ser avaliado de



maneira mais formal, pode ser feito com ele algum teste padronizado de compreensão das quatro habilidades de acordo com o nível de proficiência percebido pelos professores. Vale ressaltar que, ao final de cada curso livre, o professor também é avaliado pelo aluno através de um questionário. Com este documento, a escola pode avaliar o trabalho do professor, saber se ele corresponde às expectativas da instituição, ou se é necessário conversar com ele para que melhore determinados aspectos.

A seguir, exemplifico um exercício de avaliação do tipo observação, ou exame, que costumo fazer com alunos de cursos livres.

#### **4.1 Exemplo de avaliação como observação contínua em cursos livres**

Nos cursos em que tenho um, dois ou três alunos (tanto turistas quanto os que estão no Brasil a trabalho), considero importante abrir o espaço para avaliação desde o primeiro contato com os alunos. É através da observação, muitas vezes mais descontraída, que vamos conhecer melhor um ao outro, mesmo que já tenhamos as informações gerais repassadas pela escola.

A cada aula inicial, procuro praticar com os alunos uma atividade de entrevista. Em cursos de níveis menos básicos, mostro um exemplo de *talk show* de TV brasileira, ou apenas cito entrevistadores e programas internacionais de renome. A partir daí, uso um roteiro de perguntas contendo diferentes tempos e modos verbais, (presente, futuro, pretéritos perfeito e imperfeito e subjuntivo, nessa ordem). Nosso programa de entrevista pode ter um título (em dias menos criativos, *Entrevista com Fulano*). O aluno recebe o roteiro de perguntas e eu começo a entrevistá-lo. Podemos fingir a presença de um público, usar duas canecas como cenário, entre outras brincadeiras. A entrevista pode resultar curta ou longa, e geralmente para no ponto em que sinto que o aluno desconhece determinadas construções linguísticas. Depois desta etapa, fazemos uma breve pausa e a entrevista recomeça, invertemos os papéis e o aluno passa a ser o entrevistador, fazendo perguntas a mim ou a outro colega, se houver.

Durante toda essa atividade, enquanto o aluno fala, anoto em uma folha dividida ao meio, longitudinalmente, os pontos positivos, (ou seja, o que sabe sobre gramática, vocabulário e pronúncia), e pontos que acho que ele precisa melhorar. Após o término das entrevistas, comento com cada aluno as observações que fiz e discutimos um pouco sobre os seus objetivos e interesses na língua (às vezes essa conversa ocorre em inglês). Uso as anotações e as conversas desta atividade como matéria de base para o planejamento das aulas seguintes, já com alguma clareza sobre em que aspectos devemos nos concentrar. O aluno, por sua vez, é estimulado a perguntar e interagir desde o início das aulas. Este tipo de observação, juntamente com o *feedback* constante são formas de avaliação que não têm caráter de comprovação ou estatística,

mas que podem ajudar ambos, professor e aluno, a descobrir os caminhos para melhorar a proficiência na língua.

Quando as aulas ocorrem em grupos (em geral, no máximo 3 alunos), é importante observar as diferenças na experiência linguística de cada um. Se um aluno tem como língua materna o espanhol ou o francês e outro o inglês ou o alemão, provavelmente haverá uma disparidade grande na evolução do aprendizado entre eles. Nestes casos, procuro entender o ponto de vista de cada um e ressaltar as diferenças entre as famílias linguísticas. Ainda assim, alguns alunos podem se frustrar diante da rapidez ou lentidão do aprendizado de outro. Nesses casos, as decisões conjuntas com a coordenação ou o desenho de atividades diferenciadas para cada aluno podem ajudar.

## **5. Caso 2: avaliação em cursos de intercâmbio universitário**

No contexto universitário, a avaliação ocorre de forma a comprovar o desempenho dos alunos e gerar certificados que atestem o nível de proficiência (Básico 1 e 2, Intermediário 1 e 2, Avançado 1 e 2), bem como o número de créditos estudados<sup>3</sup>. A nota final do aluno deve refletir, através de cálculos matemáticos, um valor numérico ou um conceito representado por letras, que podem carregar ainda o sinal de + ou – (por exemplo, B+ ou B-). Minha experiência neste contexto corresponde ao ensino de português para alunos de uma instituição de intercâmbio universitário.

Os cursos de português no programa de intercâmbio podem ser intensivos (um mês) ou semi-intensivos (três meses) e seguem um modelo americano de organização e material didático (“Ponto de Encontro – Portuguese as a World Language”, ed. Pearson). Os alunos são, na sua maioria, estadunidenses, mas há entre eles também europeus de várias nacionalidades, a maior parte na casa dos vinte anos. Por ter suas raízes nos Estados Unidos, o modelo de avaliação seguido aqui também é muito semelhante àquele usado nos cursos de português das universidades americanas: provas escritas, provas orais, redações, presença e participação em aula. Os professores destes cursos têm a liberdade de elaborar as atividades de avaliação (geralmente adaptam provas e atividades aplicadas anteriormente nesta instituição), bem como mudar o peso de cada atividade para formar a nota final. Devem, no entanto, justificar as suas decisões à coordenação, além de descrevê-las com o máximo de precisão e clareza em inglês e em português no *syllabus* (plano de curso). A coordenação, por sua vez, revisa cada plano de

---

<sup>3</sup> Há ainda cursos opcionais de Conversação ou Introdução ao Português.

curso detalhadamente e o envia para aprovação do escritório central da instituição, que fica nos Estados Unidos.

A quantidade de alunos intercambistas nestes grupos pode variar de 3 a 12 estudantes. Em raros casos, um aluno que tenha nível de proficiência muito diferente dos demais faz as aulas sozinho. A proficiência é medida através de diferentes modos: pelo histórico escolar do aluno, pelo material utilizado em cursos anteriores e através de provas de nivelamento orais e/ou escritas. Na primeira semana de aula, os alunos podem conversar com os professores e a coordenação e solicitar uma reavaliação de seu nível linguístico, podendo mudar para outra turma de nível mais ou menos avançado conforme o julgamento (em última instância, dos professores) sobre o seu perfil e necessidades de aprendizado.

### **5.1 Desafios da avaliação como comprovação no contexto universitário**

Um dos maiores desafios de se avaliar alunos estrangeiros no Brasil está relacionado aos diferentes conhecimentos e habilidades linguísticas de cada indivíduo no grupo. Assim como em outros contextos universitários, temos turmas muito heterogêneas em relação às culturas de origem e habilidades de comunicação em um ou mais idiomas. Se, por um lado, todos sabemos que a língua principal dos Estados Unidos é o inglês, além de alunos europeus (suecos, noruegueses, italianos e outros) que usam o inglês como língua franca de comunicação, há nestes grupos um grande número de americanos que também são falantes de espanhol. Esses alunos, como acontece nos cursos livres, terão um desenvolvimento diferente daqueles que têm apenas o inglês como língua materna. No entanto, são agrupados em uma mesma turma, pois na maior parte das vezes não é possível separá-los conforme suas habilidades em línguas distintas.

Tais diferenças entre os perfis linguísticos dos alunos geram preocupações e constituem um objeto específico de análise dentro dos estudos de português nas universidades americanas. Um exemplo de publicação nesta área é o livro “Português para falantes de espanhol / Portuguese for Spanish Speakers”, de Simões, Carvalho e Wiedmann (2004). Já no prefácio do livro, os autores chamam a atenção para três tipos distintos de proficiência em espanhol de alunos americanos: os que têm o espanhol como uma língua materna (nascidos em países em que se fala espanhol); os que têm o espanhol como língua de herança (com pais e avós nativos no idioma); e os que têm o espanhol como segunda língua (aprendida em escolas). Ao logo do livro, outros autores discutem sobre como estes perfis podem influenciar nos métodos de ensino, no uso de interlíngua em sala de aula e como, enfim, lidar com a heterogeneidade linguística dos alunos.

Em relação à avaliação como comprovação (provas e testes), diversos fatores problematizam a “confiabilidade” da avaliação de proficiência linguística dos alunos. Nos cursos de português de nível Básico e Intermediário em que há dois professores lecionando a mesma disciplina, que se valem do mesmo *syllabus* e das mesmas ferramentas de avaliação, pode haver disparidades enormes nas notas finais de cada turma. Pela minha experiência, é no trabalho executado por duplas de professores que o caráter subjetivo da avaliação vem à tona: por mais que as provas aplicadas sejam praticamente idênticas (podendo haver um ou outro exercício com vocabulário diferente conforme o que o cada professor tenha usado em aula), a forma de determinar o que são erros e acertos pode variar imensamente de um professor a outro.

Os critérios de avaliação, como já mencionado, são extremamente detalhados no *syllabus* do curso, mas isso não garante que dois professores confirmem valor igual a cada quesito. Nas tarefas escritas, são avaliados “organização de ideias”, “gramática”, “vocabulário” e “ortografia”; nas tarefas orais, “compreensibilidade”, “conteúdo”, “vocabulário”, “pronúncia” e “fluência”. Cada um desses itens tem 4 níveis de descrição com escalas de valor. Assim, por exemplo, em relação ao vocabulário observado durante uma prova oral, o aluno pode obter de 15 a 20 pontos, que corresponde a “*Rich and extensive vocabulary; very accurate usage*” ou, no outro extremo, de 0 a 5 pontos por “*Mostly inaccurate or inadequate*”. Como não há um trabalho específico de supervisão sobre a avaliação, cada professor interpreta o que significa “*accurate*” ou “*inaccurate*”, por exemplo, mesmo que possam discutir entre si sobre suas interpretações.

O estilo de avaliar de cada professor, neste contexto de ensino, fica ainda mais evidente nas provas orais e nas tarefas de redação. Em relação às avaliações de redações, é preciso considerar diversos fatores que não são descritos explicitamente nos planos de curso, como por exemplo: o aluno usou um computador, dicionários ou pediu a ajuda de um brasileiro para escrever? O quanto ele arriscou a escrever a mais que os outros? Muitas vezes aquilo que um professor vê como erro, o outro pode não achar importante para a comunicação do aluno naquele nível. Isso sem contar que o desempenho de alguns alunos do grupo geralmente serve de parâmetro para o professor avaliar os demais.

As atividades de avaliação elaboradas pelos professores têm muito a dizer sobre o seu trabalho. Em que medidas as instruções das atividades estavam claras? O instrumento de avaliação refletiu o que o professor julgou necessário para os alunos saberem ou apenas repetiu irrefletidamente algum modelo de avaliação anterior? Em que momentos a coordenação participa das negociações sobre a avaliação com os professores? Estes são alguns exemplos que mostram a complexidade do ato de avaliar, mesmo em contextos em que se pretende obter um

alto grau de confiabilidade. Também é importante lembrar que, no final dos cursos ministrados neste contexto de intercâmbio universitário, o professor é avaliado pelos alunos através de um questionário. Desse *feedback* dependerá o aprimoramento do seu trabalho, bem como a sua permanência na instituição.

### **6. Relato 3: a avaliação do português como língua de acolhimento em uma escola de ensino fundamental**

Se em turmas de intercâmbio universitário é difícil haver todas as condições ideais para agrupar alunos conforme os seus perfis linguísticos, no português como língua de acolhimento (PLAM ou PLAC, como vimos na seção 2) pode haver ainda menos recursos para se criar ambientes ideais de ensino. Neste contexto, o trabalho dos professores é, na maioria das vezes, voluntário: são estudantes de Letras, professores de idiomas que desejam obter experiência com o ensino do português ou membros da comunidade.

A julgar pelas experiências que vivenciei (e também através de relatos de experiências de outros professores de Florianópolis), a avaliação dos alunos de PLAM se dá muito em função da frequência às aulas, mas pode também conter provas, atividades específicas, relatórios parciais e finais de curso com a descrição do desenvolvimento de cada aluno. Nos cursos lecionados para adultos, estes recebem certificados que atestam o número de horas de aula concluídas. Nos cursos lecionados para crianças, os certificados não parecem ser tão importantes quanto a atenção dada à integração dos alunos ao ambiente escolar através da comunicação na língua.

Os estudos acadêmicos sobre PLAM são muito necessários e ainda recentes no Brasil, considerando-se as grandes ondas migratórias de pessoas vindas de países como Venezuela, Síria, Haiti, entre outros, nos últimos 10 anos (DE OLIVEIRA; BULEGON, 2019, p. 434). Cada cidade acolhe os imigrantes como pode, mas é importante lembrar que o visto humanitário ou de refugiado garante educação e saúde, mas não garante acesso ao ensino do português (ibid., p. 431). Uma compilação de artigos com relatos de diversas experiências no ensino de português como língua de acolhimento no Brasil e no mundo pode ser encontrada em Corrêa (et al., 2019). No caso específico de Santa Catarina, atualmente há cerca de 6.000 estrangeiros cadastrados em programas sociais, sendo a maior parte haitianos, e a cidade que mais os recebe é Florianópolis (PARAÍSO, 2019).

O curso de PLAM do qual participei, ocorrido em uma escola municipal, em Florianópolis no ano de 2019, tinha características bastante peculiares: foi um curso criado para

crianças e jovens filhos de imigrantes haitianos de diversas idades – alguns não alfabetizados, em processo de alfabetização, ou já no ensino médio. Os perfis dos alunos foram cuidadosamente detalhados pela coordenadoria da escola, que buscava professores voluntários através de um grupo de pesquisa e ensino de português de uma universidade pública local. O curso durou o tempo que os professores tiveram para se dedicar a ele (quatro meses), acontecendo uma vez por semana, paralelamente às atividades cotidianas da escola. Eram ao todo 6 alunos de 7 a 16 anos de idade, que frequentavam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

### **6.1 Avaliação como observação, relatos e relatórios**

Apesar do pequeno número de alunos deste grupo, um dos maiores desafios desta experiência de ensino e avaliação do português foi lidar com diferentes faixas etárias. Além disso, o desenvolvimento de tarefas escritas foi também desafiador, já que as crianças demonstravam muita facilidade em aprender o português falado. A primeira medida que eu e o outro professor responsável tomamos foi separar o aluno mais velho (16 anos) das crianças em aulas diferentes, ampliando, portanto, nosso horário de trabalho. A segunda medida foi pedir socorro aos colegas que trabalham com letramento para tentar entender melhor sobre como alfabetizar crianças estrangeiras. As reuniões do Núcleo de Pesquisas da Universidade também foram esclarecedoras neste sentido, mas mostraram que havia mais dúvidas do que respostas sobre esta prática. Nosso terceiro movimento foi dar aulas em duplas para que cada professor pudesse acompanhar mais de perto o desenvolvimento individual dos alunos.

A avaliação como observação neste caso foi crucial. Ao final do primeiro encontro com os alunos, que teve o formato de uma conversa na sala da coordenação, solicitamos aos já alfabetizados que escrevessem um pequeno bilhete ao seu futuro professor, contando sobre si, de onde vieram, do que gostam e do que não gostam, a partir de um exemplo de um bilhete escrito pelo professor aos alunos. Como o foco do curso era a leitura e escrita em português (necessidade apontada pelos demais professores da escola), a partir desta atividade inicial tínhamos alguma noção sobre suas competências e em que aspectos da língua deveríamos focar na tentativa de aprimorar seus usos do português.

Foram muitas negociações em aula até que pudéssemos saber um pouco mais sobre quem eram os alunos, seu país de origem, por onde já andaram (alguns vinham de experiências no Chile e falavam também o espanhol). Um exemplo dessas negociações, especialmente com o aluno mais velho, foi a troca de aprendizado de português por crioulo haitiano, em que alunos nos ensinavam sua língua através de traduções e comparações com o português brasileiro.

A avaliação deste curso se deu a cada dia, nas atividades de aula e em conversas com a coordenadora da escola: para ela fazíamos relatos orais sobre a evolução de cada aluno e ela, por sua vez, nos contava sobre o desenvolvimento deles nas aulas regulares e sobre as impressões dos demais professores da escola. Por volta da metade do curso, produzimos um relatório parcial com a descrição do desenvolvimento de cada aluno, observando em quais aspectos demonstravam mais curiosidade e facilidade, se gostavam e conseguiam ler em português, e exemplos de seus escritos. Fotografamos e descrevemos algumas das atividades realizadas nas aulas como um *feedback* à escola, aos pais, coordenadores e principalmente aos futuros professores como base para a continuidade do curso. Para os alunos, este feedback foi dado oralmente, junto com a devolução de um portfólio com todas as atividades feitas em aula corrigidas e comentadas.

Em nossas reflexões descritas no relatório final deste curso, salientamos que foi muito positivo testar diferentes combinações de alunos em turmas separadas para entendermos melhor e podermos acompanhar o desenvolvimento de cada um em particular. Ressaltamos também que o apoio e a infraestrutura da escola foram fundamentais para o curso acontecer, assim como os diálogos entre professores e coordenação nos ajudaram a refletir sobre nosso papel na dinâmica de ensino com crianças haitianas no Brasil. No entanto, todos os envolvidos neste projeto sentiram falta de mais experiência e material teórico na área. Hoje percebemos que tem se publicado cada vez mais sobre o assunto, mas ainda é preciso haver mais pesquisas sobre a avaliação de alunos imigrantes em fase escolar, especialmente aqueles em processo de alfabetização.

## **7. Considerações finais**

A partir do relato destas três diferentes situações de ensino, busquei refletir sobre como ocorre, para que serve e quais são algumas das complexidades que envolvem a tarefa de avaliar a comunicação em português de alunos estrangeiros. Vimos também que a noção de avaliação está presente mesmo em momentos em que não consideramos avaliar ou estarmos sendo avaliados. A avaliação pode, por vezes, escapar às tentativas de quantificação numérica descritas em tarefas e planos de curso. Isso não quer dizer que não possamos detalhar os critérios de avaliação que pretendemos utilizar em um determinado curso. No entanto, talvez seja preciso que tanto professores quanto instituições se mostrem flexíveis para dialogar e adaptar seus métodos de avaliação conforme cada contexto de ensino exige. Para isso, é

necessário observar muito bem os alunos, saber o que pretendem com a língua, que objetivos podem ser alcançados em cada situação e dentro dos limites de tempo disponível.

Pela experiência relatada, o suporte das coordenadorias, tanto em cursos livres quanto na escola de ensino fundamental, foi essencial para fomentar o diálogo entre professores, alunos, pais e empresas sobre as expectativas em relação ao aprendizado da língua. As coordenadorias ajudaram ativamente no planejamento e no aconselhamento sobre a avaliação dos alunos, talvez porque seus planos de ensino não previam critérios de avaliação exatos (modelos de avaliação como comprovação). Já no curso de português ensinado no contexto universitário, os métodos de avaliação através de provas e redações, que pareciam claros e explícitos para os professores, se mostraram complexos e controversos. Além das turmas neste caso serem maiores e ainda multiculturais, ficou claro que cada professor enxergava a proficiência dos alunos de forma diferente, em especial nas avaliações orais e tarefas de redação. Uma possibilidade de se melhorar a prática da avaliação neste contexto poderia ser a adoção do modelo de composição de “bancas” usado no Celpe-Bras, em que um conjunto de avaliadores especializados discutem sobre o desempenho de cada aluno nas atividades avaliativas.

Com relação ao ensino do português como língua de acolhimento na escola de ensino fundamental, vimos que as maiores dificuldades se relacionam à diferença de idade e níveis de alfabetização dos alunos. É neste campo que parece haver mais necessidade de investimento, tanto em pesquisa como na contratação formal de professores e especialistas para atuarem nas escolas. Este contexto de ensino, como vimos, não foca necessariamente na produção de certificados. Aqui, em vez da avaliação ter ocorrido através de provas e testes, a produção de um portfólio final ajudou a mostrar o desempenho de cada aluno longo do curso. Acima de tudo, nos pareceram mais positivas e desafiadoras as atividades em que os alunos se colocavam no papel do professor, ensinando-nos a sua língua. Poderíamos ter ido além e solicitado aos alunos que nos avaliassem como estudantes de Crioulo Haitiano.

De maneira geral, o campo de ensino do português como língua estrangeira parece bastante aberto a experiências e inovações. É também um espaço de troca em nível internacional muito bem-vindo e necessário para quem não quer ou não tem condições de sair do país. A aceleração dos contatos através de meios digitais tem permitido trocas globais muito dinâmicas através de eventos virtuais, cursos de especialização, videoaulas e publicações que tratam de assuntos diversos na área, o que ajuda na profissionalização e troca de experiências. Mas o Brasil de hoje passa por um momento crítico na área econômica, ambiental, educacional e no próprio manejo da pandemia a qual vivemos. Ao que tudo indica, as decisões políticas de



âmbito nacional e as notícias que estas geram no exterior influenciam na popularidade e interesse pelo estudo do português brasileiro, além de se refletirem nas nossas relações com estrangeiros refugiados e imigrantes.

Por tratar de julgamento de valor e relações de poder, o debate sobre avaliação é sempre delicado e necessita atenção especial. Espero que este relato possa ter ajudado professores e demais interessados a refletir sobre métodos de avaliação no ensino do português como língua estrangeira. Em última análise, alunos e professores instigados pelo aprendizado de uma língua encontrarão inúmeras portas abertas para outros mundos e estilos de pensar.

## Referências

ALVES, Adriana Célia. *Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

BARROS, Marília Gazola Pessoa. É crescente a busca por aulas e professores de português na América Central. Quem são os alunos? Por que aprendem português? Quem são os instrutores? Que expectativas têm uns dos outros? In: GONÇALVES, Luis. *Fundamentos do Ensino de português como língua estrangeira*. Roosevelt: Boavista Press, 2016, p. 177 – 183.

DE LIMA, Hiago Higor; LIMA, Carolina Vianini Amaral. Experiências de aprendizagem de português língua adicional no contexto universitário. *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 2, dec. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i2.51239>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51239>. Acesso em: 05 out. 2020.

DE OLIVEIRA, Bruna Souza; BULEGON, Mariana. Reflexões sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 430-445, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v5i2.12958>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12958>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FERREIRA, L.C.; Perna, C.; Gualda, R.; Leurquin E. V. L. F. (org.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

GARCIA, Afrânio da Silva. Avaliação como sinonímia e reflexão. In: GONÇALVES, Luis. *Fundamentos do Ensino de português como língua estrangeira*. Roosevelt: Boavista Press, 2016, p. 177 – 183.

JUSSARA Hoffmann e Avaliação Mediadora. 2019. 1 vídeo (56 min). Publicado pelo canal Editora Mediação. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=RWgqJVBpUQg&list=LL7h6a7uHUX8zpXPvXUErGaQ&index=951&ab\\_channel=editoramediacao](https://www.youtube.com/watch?v=RWgqJVBpUQg&list=LL7h6a7uHUX8zpXPvXUErGaQ&index=951&ab_channel=editoramediacao) Acesso em: 20 dez. 2020.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Internacionalização do português: perspectivas historiográfica e intercultural. In: RIBEIRO, Alexandre do Amaral. *Ensino de Português: internacionalização, contextos e práticas*. Rio de Janeiro: Epublik, 2016, p. 19-28.

MEYER, Rosa Marina de Brito. Estudos em PL2E no Brasil: Trajetórias e tendências. In: RIBEIRO, Alexandre do Amaral. *Ensino de Português: internacionalização, contextos e práticas*. Rio de Janeiro: Epublik, 2016, p. 29-46.

MORELO, Bruna. Vamos falar português: experiências com gêneros orais na China. In: *Conferência online: conversas sobre ensino, aprendizagem e avaliação em PLA/PLE*. Org. MARTINS, Alexandre. 08 junho 2020.

OSBORNE, Denise Maria. Proposta de análise de provas de desempenho nas aulas de PLE. In: SILVEIRA, Rosane. EMMEL, Inna. *Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação*. Campinas: Pontes, 2015, p. 183-209.

PARAISO, Lucas. Histórias reescritas em Santa Catarina. *DC: Revista*. Santa Catarina, ano 34, n. 12.022, p. 17. 26 outubro 2019.

REIS, Narjara Oliveira; DURÃO, Adja Balbino de A. B. Ressignificação de prática pedagógica a partir de uma análise de erros e avaliações orais de alunos hispano-falantes de português como língua estrangeira. In: SILVEIRA, Rosane. EMMEL, Ina. *Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação*. Campinas: Pontes, 2015, p. 167-182.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral; TAKEDA, Chika. Apresentação. *Matraga* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 25, n. 44, p. 246-251, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/matraca.2018.37265>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/37265/26957>. Acesso em: 26 abr. 2021

SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDMANN, L. *Português para falantes de espanhol*. Portuguese for Spanish Speakers. Campinas: Pontes, 2004.