

AValiação DA APRENDIZAGEM: ALTERNATIVAS FORMATIVAS PARA A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Doutoranda Cláudia Almeida Rodrigues Murta (UFU/CEFORES-UFTM)

Resumo:

De acordo com Hadji (2001) o papel do docente na avaliação da aprendizagem é o de desencadear comportamentos a observar, interpretar os comportamentos observados, comunicar os resultados das análises, remediar os erros e as dificuldades analisadas, buscando estabelecer uma relação de ajuda entre professor e aluno. Avaliar, de acordo com essa linha teórica, é confrontar em processo de negociação, é uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado sobre um objeto particular e em um ambiente social dado (HADJI,2001). Essa abordagem teórica da avaliação embasou o planejamento de uma disciplina de Português Instrumental em um curso da área de Exatas da Universidade Federal de Uberlândia. Esse planejamento incluiu a negociação de atividades de leitura e produção de textos, que seriam os processos desenvolvidos para se atingir os objetivos pedagógicos da disciplina, que eram os de melhorar a leitura e a produção de gêneros textuais acadêmicos. Nessa comunicação apresentarei a metodologia de avaliação da aprendizagem utilizada para o desenvolvimento da competência textual do aluno na leitura e produção de textos acadêmicos na disciplina de Português Instrumental.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Português Instrumental, gêneros acadêmicos.

1 Introdução

As metodologias de ensino refletem, sem dúvida, as concepções de língua que consciente ou inconscientemente sustentam as crenças e práticas dos professores. Essas concepções que se tem da língua e também do que se entende por ensinar e aprender são determinantes da abordagem e da metodologia que o professor deixa transparecer em sua prática pedagógica ou que utiliza para organizar essa prática. A concepção de língua que sustenta meu trabalho como professora é a que a considera como atividade social (CASTILHO,1998), como forma de interação. A noção de sujeito que se tem nessa concepção é a de uma entidade psicossocial, de um agente da (re)produção social, que ao mesmo tempo condiciona e é condicionado pelo seu tempo, um sujeito histórico, ator/construtor social (KOCH, 2005). Entender a língua como atividade interativa significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto, em sua natureza sócio histórica, "como uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 1998, p. 20). É perceber o caráter dialógico da linguagem, em um movimento ininterrupto de construção de sentidos.

Embasada por esse pensamento, fundamentei a metodologia de trabalho na disciplina de Português Instrumental em um curso da área de Exatas da Universidade Federal de Uberlândia, quando atuei como professora substituta no Instituto de Letras e Linguística. Buscando entender as necessidades específicas de meus alunos em relação à aula de português, suas práticas diárias de leitura e escrita, suas particularidades, o plano de ensino, assim como o cronograma e as atividades avaliativas, foram desenvolvidos em um processo de negociação e ajustes para que houvesse produtividade e atendimento às expectativas de todos.

O objetivo desse trabalho é apresentar a proposta de avaliação empreendida na referida disciplina, evidenciando que a aula de Português Instrumental pode se valer de atividades avaliativas

formativas de forma a promover o conhecimento da língua em práticas sociais situadas, especialmente na leitura e na escrita acadêmica. Para iniciar a discussão primeiramente discorrerei sobre o conceito de avaliação que fundamentou essa prática, em seguida discuto a questão da aula de língua portuguesa nos cursos superiores, posteriormente apresento a proposta avaliativa desenvolvida na disciplina e por fim teço algumas considerações finais.

2 Avaliação da aprendizagem: uma prática em construção

Na escola, de um modo geral, segundo Luckesi (2008), impera a pedagogia do exame, que é uma prática excludente que polariza a todos, e a verificação em oposição à avaliação da aprendizagem. Essas são afirmações unânimes feitas por estudiosos da educação como Luckesi, que há tempos discutem que o processo de avaliar é desenvolvido de forma arbitrária e equivocada. Nas palavras de Hoffmann (2004, p. 25) “a avaliação na escola vem sendo um ato penoso de julgamento de resultados”. A avaliação da forma como vem sendo feita, por meio de testes, não propicia a aprendizagem cooperativa, crítica e autônoma.

Por isso, o ato de avaliar sempre me inquietou, pois me sentia frustrada com a forma como essa atividade tradicionalmente era conduzida na disciplina de língua portuguesa, ou seja, ao final de um período, verificando a retenção de regras gramaticais, atribuindo pontualmente um valor numérico ao que o aluno produzia no exame.

Mas, o que é avaliação da aprendizagem, afinal? O que a difere epistemologicamente e didaticamente do exame? A avaliação da aprendizagem, de acordo com Luckesi (2008), é um ato amoroso e por isso acolhedor, diferente do exame que amedronta e exclui. Segundo esse autor, a avaliação é uma prática racionalmente pensada e definida, que pressupõe uma decisão política em favor da participação democrática. Hadji (2001) afirma que avaliar não é medir, é confrontar em processo de negociação. Ele ainda complementa ratificando que é um ato que se inscreve em um processo geral de comunicação/negociação, no qual o avaliador é um ator de uma comunicação social, em uma “interação, uma troca, uma negociação sobre um objeto particular e em um ambiente social dado” (HADJI, 2001, p.48). Epistemologicamente a avaliação da aprendizagem é uma operação de leitura da realidade, na qual o avaliador aborda seu objeto como o leitor aborda o texto e isso não é algo mensurável. Portanto, a avaliação, como toda a leitura, é orientada. Essa orientação deve ser estabelecida sobre critérios de uma grade de expectativas específicas sobre o objeto do saber. Esses critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, devem sempre estar subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos e negociados.

Em oposição à prática do exame, Hadji (2001) denomina o tipo de avaliação que está a serviço do processo de desenvolvimento daquele que aprende, como formativa. O autor afirma que o que torna a avaliação formativa é informar aos agentes desse processo, professor e aluno, o andamento do processo, as dificuldades e efeitos do trabalho pedagógico e ainda corrigir a ação, modificando metodologias e atitudes, numa relação de ajuda que se estabelece entre professor e aluno. Nesse ponto, Hadji (2001) afirma que o reconhecimento da avaliação formativa está associado à variabilidade das práticas do professor.

Luckesi (2008), nessa mesma linha de pensamento, acredita que se deve estabelecer um mínimo necessário de saber como padrão para analisar os conhecimentos e habilidades dos alunos. O autor propõe os princípios da avaliação, cujo primeiro passo é o diagnóstico da situação do aluno,

uma forma de o professor conhecer seu aluno, seu potencial e seus erros, para então direcionar uma prática que promova a superação do erro. O erro, segundo Luckesi (2008), pode ser uma fonte de virtude, sendo visto e compreendido de forma dinâmica, possibilitando uma nova conduta em relação ao padrão estabelecido e um caminho para o avanço. Após o reconhecimento do aluno, de diagnosticar suas dificuldades, atribuindo uma qualificação ao estado em que se encontra, mediante um padrão mínimo, como foi citado anteriormente, o professor deve tomar uma decisão de como intervir, a tempo, para promover a aprendizagem do aluno. E para isso, os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser os adequados para coletar os dados para o estado de aprendizagem em que o aluno se encontra. Aliás, muitas vezes culpamos os instrumentos avaliativos do fracasso dos alunos, mas na verdade é o que se faz com o resultado da avaliação que leva ao insucesso. Não adianta lançar mão de instrumentos da avaliação formativa, mas continuar avaliando de forma somativa e excludente. A informação obtida na avaliação deve ser o ponto de referência para a ação didática.

Outro pesquisador da avaliação é Domingos Fernandes (2005) que propõe a avaliação formativa alternativa, que pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens. Os professores terão o papel de organizar e distribuir o processo de *feedback*, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação de suas aprendizagens. Nessa perspectiva da avaliação, os alunos têm um papel mais central, visto que o processo de autoavaliação, de tomada de consciência do estado de aprendizagem, é feito pelo aluno. Mas, será que nos moldes de escola que temos ainda hoje, na formação paternalista que nossa sociedade impõe aos alunos, esse tipo de avaliação é fácil de ser desenvolvida?

Apesar da visão deturpada sobre a avaliação, que impera ainda na escola, cabe ao professor a iniciativa de transgredir a tradição e buscar alternativas avaliativas que estejam a serviço da aprendizagem dos alunos. Atividade avaliativa e atividade pedagógica são processos imbricados e não separados, e por isso devem fazer parte da rotina de sala de aula. A avaliação deve ser uma atividade crítica de conhecimento, uma nova oportunidade de aprender. A intervenção inteligente do professor deve: reorientar, estimular, corrigir, valorizar, mostrando ao aluno que ele tem a chave para regular e superar os problemas de aprendizagem que o impedem de ir além.

Antes de falar sobre a experiência de avaliação formativa com meus alunos, acho importante contextualizar o ensino de língua portuguesa instrumental nos cursos superiores.

3 Português Instrumental: que tipo de língua é essa

Uma abordagem instrumental de ensino de línguas, materna e estrangeira, é a que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades comunicativas dentro de uma área específica relevante para uma necessidade acadêmica, profissional ou ocupacional. O termo instrumental se refere à visão de língua como instrumento/meio para um desempenho eficaz na situação-alvo, com foco nas necessidades do aluno. No entanto, será que a língua em situação de aprendizagem e uso pode ser tomada apenas como um instrumento? A visão acrítica dessa abordagem instrumental pode sustentar uma metodologia de ensino que concebe a língua como um elemento desvinculado da realidade e da ação social e essa visão não é a que acredito que possa desenvolver um trabalho de aprendizagem de língua eficiente, mesmo que voltado para fins específicos.

Conforme Ramos (2005), sedimentou-se algumas crenças acerca das concepções que se tem de instrumental como algo meramente utilitário, estrutural e pejorativo, dada a repercussão que os próprios professores dão a essas visões, descaracterizando e esvaziando o sentido do ensino instrumental e fazendo com que ele receba pouco espaço, tanto no ensino, como na pesquisa e produção de materiais didáticos, pois essas crenças existem predominantemente no próprio círculo acadêmico (RAMOS, 2005).

Em minhas observações e experiências como aluna e como professora, essas visões se materializam na sala de aula de ensino de Português e também de Inglês Instrumental, na universidade, na forma desproporcional de transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como objeto central de ensino, confundindo, conseqüentemente, ensino de língua com o ensino de gramática. Na pesquisa e análise de planos de ensino e de livros de Português Instrumental que desenvolvi para fundamentar minha prática nessa disciplina, o que encontrei foi na maioria dos casos exatamente esse quadro. Um outro fato constatado na pesquisa foi o de que muitos cursos de graduação não possuem mais em suas grades curriculares a disciplina de Português Instrumental, como é o caso da Universidade Federal de Uberlândia. As razões para a exclusão da disciplina devem ser investigadas, visto que, infelizmente, o aluno de modo geral chega à universidade com déficit nas habilidades e competências de uso da língua em situações formais e praticamente desconhecendo os gêneros textuais acadêmicos, o que dificulta a inserção e produção do aluno nas práticas sociais da academia.

4 Alternativas formativas para avaliação em Língua Portuguesa

Com o intuito de desenvolver uma prática pedagógica e avaliativa em prol da aprendizagem com finalidades específicas, busquei subsídios teóricos no paradigma dos gêneros textuais, especialmente em Swales (1990,1998) e Meurer; Bonini; Motta-Roth (2005), que são unânimes em afirmar que “o gênero passou a ter uma noção central na definição da própria linguagem” e a ser “uma categoria do discurso”, entendido como uma forma de ação social (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 8). E ainda nos princípios da Task-Based Language Teaching (Ensino de línguas baseado em tarefa) de Doughty e Long (2003) que é realizável por meio de uma variedade de procedimentos pedagógicos situados.

A abordagem em gêneros torna o trabalho do professor de línguas e a experiência de aprendizagem do aluno um processo contextualizado, ou seja, o aluno percebe por meio dos gêneros a materialidade da língua em situações de uso que fazem parte de sua realidade. Por isso, essa abordagem deve ser interativa, negociada, refletida, ou seja, a prática pedagógica embasada em gêneros discursivos não deve se ater apenas à análise textual, mas sim nos aspectos discursivos da comunidade, na recorrência de determinados padrões retóricos, de conjuntos de gêneros, etc.

A proposta de Swales (1998) elenca três elementos chave, que são os conceitos de comunidade discursiva, gênero e tarefa. Esses conceitos serão importantes para o desenvolvimento do trabalho na disciplina de Português Instrumental que apresentarei a seguir. O que são esses conceitos? Souza (2011, p. 57) define-os como

[comunidades discursivas são] grupos sócio retóricos detentores de convenções, formados para atingir determinados objetivos. Gêneros são propriedades dessas comunidades discursivas, compreendidos como classes de eventos comunicativos

tipicamente estáveis. Tarefas são os procedimentos processuais moderados pela caracterização dos gêneros na situação sócio retórica dada ou emergente.

E atesta ainda que essa abordagem se mostra muito produtiva para fins aplicados, como é o caso deste trabalho.

Trago ainda a definição de tarefa de Swales (1990, p. 76) citado por Souza (2011, p. 57), pois ela ilustra muito bem o que idealizei desenvolver na disciplina: “[u]ma de uma série de atividades finalísticas, sequenciáveis e diferenciadas que lançam mão de procedimentos cognitivos e comunicativos relacionáveis com a aquisição de habilidades pré-gêneros e gêneros que são apropriadas a uma situação sócio retórica prevista ou emergente”. A partir dessas atividades com fins específicos e diferenciadas, os alunos podem desenvolver o conhecimento sobre os gêneros aceitos pela comunidade acadêmica, entendendo os movimentos retóricos veiculados nessa comunidade.

Outros autores que acreditam na metodologia baseada em tarefa é Doughty e Long (2003). Esses autores discutem o conceito no contexto do ensino de línguas mediado por computador, mas acredito que pode ser aplicado em qualquer ambiente de aprendizagem. Segundo os autores são os princípios do design que provêm a aprendizagem de sucesso, e não uma dada ferramenta tecnológica. Eles elencam dez princípios que sintetizo a seguir:

- a) Use a tarefa, não o texto, como unidade de análise: o desenvolvimento de sequências didáticas que promovam a autonomia do aluno.
- b) Promova a aprendizagem pela ação: aprender fazendo.
- c) Elabore input: a elaboração se refere a negociar sentido durante as interações de professores e aprendizes que necessitam se comunicar enquanto estão trabalhando colaborativamente em uma tarefa.
- d) Ofereça input rico: input rico se refere a amostras realistas de discurso em uso no intuito de completar a tarefa, em geral, se refere não apenas a complexidade linguística, mas também a qualidade, quantidade, variedade, autenticidade e relevância.
- e) Encoraje a aprendizagem indutiva: oferecer construção de conhecimento ao invés do estudo da língua como objeto.
- f) Foque a forma: o foco no significado apenas é insuficiente, portanto é importante utilizar uma variedade de procedimentos pedagógicos e, quando necessário, mudar a atenção do aprendiz para as características linguísticas, morfológicas, sintáticas ou semânticas, focalizando a forma linguística. Entretanto, para que esse procedimento seja psicolinguisticamente relevante, é necessário que isso seja feito apenas quando essa necessidade for apresentada pelo aprendiz.
- g) Ofereça feedback pontual: essencial ao processo de aprendizagem.
- h) Respeite os processos de desenvolvimento: o ritmo de cada aluno.
- i) Promova a aprendizagem cooperativa e colaborativa: objetivos claros para tarefas colaborativas devem ser estabelecidos.
- j) Personalize a instrução: os benefícios de adaptar o conteúdo às diferenças dos aprendizes.

Esses princípios, embora idealizados para ambiente de aprendizagem on-line e para aprendizagem de língua não materna, acredito poderem ser aplicados perfeitamente em ambiente

presencial e de ensino de língua materna, pois a centralidade é na agência do aluno e na produção textual desenvolvida com finalidades específicas.

5 Relato de experiência

Pensando na necessidade de desenvolver uma metodologia avaliativa formativa, que levasse ao desenvolvimento textual e discursivo dos alunos acerca dos gêneros acadêmicos, desenhei a disciplina de Português Instrumental de forma que a cada aula desenvolveríamos uma tarefa e essa tarefa seria o instrumento avaliativo. A seguir descrevo o contexto, as atividades em si e como foram os procedimentos avaliativos.

O contexto, como mencionei no início desse trabalho, é de uma disciplina de Português Instrumental em um curso de Exatas da Universidade Federal de Uberlândia, com carga horária de 60h. A turma tinha um total de dez alunos, dos quais um possui necessidades especiais visuais, o que demandou adaptação de todo o material de estudo. Isso foi possível graças às tecnologias digitais, como o programa Adobe Reader e o Adobe Portable Document Format (PDF) que permitem que usuários portadores de deficiência usem documentos PDF, com ou sem leitores de tela, ampliadores de tela e impressores braile. E ainda ao Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da UFU que digitalizou livros e textos que não estavam no formato PDF.

No início das aulas apresentei minha proposta de trabalho aos alunos a fim de que discutíssemos e negociássemos as atividades, expectativas, toda a metodologia e ainda a possibilidade de usarmos um AVA (ambiente virtual de aprendizagem) para otimizar o trabalho e facilitar a interação. Nesse primeiro contato, apliquei um instrumento avaliativo no sentido de diagnosticar o conhecimento em língua materna formal dos alunos e um dado gênero, que só foi trabalhado *a posteriori*. O gênero textual em questão foi o memorial. Nessa atividade, pude conhecer a escrita de meus alunos e um pouco de suas vidas. Nesse memorial eles deveriam contar um pouco de suas memórias de leitura, o que mais gostavam de ler, seus hábitos, e também a relação com a escrita, quais os gêneros mais recorrentes de textos escreviam no dia a dia.

Nesse primeiro contato e interação, acordamos que trabalharíamos com os gêneros os quais necessitavam conhecer melhor para o desenvolvimento de atividades em outras disciplinas. E ainda que nossas aulas seriam baseadas em tarefas, ou seja, toda aula eles teriam que desenvolver alguma atividade e que todas elas seriam valorizadas. Caso o aluno perdesse alguma atividade por motivo de falta, doença, etc., ele teria nova oportunidade de desenvolvimento da atividade para que isso não o prejudicasse. Outro acordo firmado foi que não usaríamos como instrumento de avaliação a prova pontual. As avaliações seriam baseadas nas tarefas dadas e que algumas delas não seriam avaliadas apenas por mim, eles avaliariam os trabalhos uns dos outros e também avaliariam a si mesmos. Essa proposta não foi bem aceita pelos alunos que não queriam dividir essa responsabilidade com o professor, questionaram se eles seriam capazes de avaliar os colegas e corrigir erros linguísticos, por exemplo. Nesse ponto, retomei as palavras de Alvarez (2002) que afirma que avaliar é uma atividade crítica de aprendizagem, porque por meio dela adquirimos conhecimento, no sentido de tranquilizar os alunos quanto ao receio que demonstravam e, ainda, que eles não estariam sozinhos, estaríamos todos juntos para analisar os casos de dúvida.

Ainda na aula inicial, discutimos sobre os gêneros textuais que tinham interesse em conhecer melhor. Os alunos citaram: os fichamentos, o resumo, a resenha, o projeto de pesquisa, o artigo científico, o seminário, que são os gêneros mais veiculados na comunidade acadêmica.

Ao longo da disciplina procurei otimizar o trabalhos com os gêneros textuais estudados relacionando-os uns aos outros, para que posteriormente os textos produzidos servissem de subsídios teóricos para o desenvolvimento do trabalho final, que seria o artigo científico. Assim, eles ficharam e resumiram textos que usariam futuramente no desenvolvimento do artigo científico. Nesse sentido, alguns alunos disseram que participariam de um congresso em outra universidade no final do semestre e que precisavam desenvolver trabalhos para apresentarem, desta forma aproveitamos essa finalidade para direcionar a produção dos textos. Acredito que isso tenha despertado maior interesse nos alunos, motivando-os a trabalhar com mais engajamento.

Apresento no quadro a seguir o cronograma de atividades que foram desenvolvidas na disciplina de Português Instrumental ao longo do semestre.

Aula	Atividade	Avaliação
23/10	Apresentação – proposta de trabalho Memorial – gênero e conhecimento de si e do outro	Memorial - 5,0
30/10	Leitura - Textos: <i>conhecimento prévio na leitura</i> – Angela Kleiman / <i>A interação sujeito-linguagem em Leitura</i> – Regina Dell’Isola – discussão	Questionamentos e discussão do texto - 5,0
06/11	Leitura analítica – apontamentos Atividade de leitura de texto	Leitura analítica – 5,0
13/11	Fichamento de textos – leitura e fichamento de texto	Atividade de fichamento de texto– 5,0
20/11	Gêneros textuais – leitura do texto <i>Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação</i> – Marcuschi Texto – <i>Publique ou pereça</i> - Désirée Motta-Roth Atividade escrita acadêmica	Atividade de síntese do texto lido e discussão no fórum de discussão no Moodle- 5,0
04/12	Oficina de produção de texto – O Resumo	Produção de resumo – 5,0
11/12	Oficina de produção textual – A resenha	Produção de resenha – 5,0
18/12	O mapa conceitual – ferramenta de organização de ideias Atividade – mapa conceitual	Atividade de produção de mapa conceitual– 5,0

08/01	Oficina de produção textual – O projeto de pesquisa	Projeto de pesquisa - esboço
15/01	Oficina de produção textual – projeto de pesquisa	Projeto de pesquisa – 20,0
22/01	Oficina de produção textual – artigo acadêmico-científico – relatório final de pesquisa - estrutura Seminário – estrutura	-
29/01	Oficina de produção textual – artigo acadêmico-científico – relatório final de pesquisa – orientação	-
05/02	Oficina de produção textual – artigo acadêmico-científico – relatório final de pesquisa – entrega 1ª versão	Artigo 1ª versão – 10,0
12/02	Oficina de produção textual – artigo acadêmico-científico – relatório final de pesquisa – orientação –	-
19/02	Entrega 2ª versão artigo Seminário de apresentação dos trabalhos	Artigo 2ª versão e Seminários – 30,0
26/02	Avaliação disciplina	-
12/03	Fechamento do semestre, entrega de notas e vista	-

Quadro 1: Cronograma de atividades avaliativas / Fonte: a própria autora, 2013

Nesse quadro relaciono o dia da aula, a atividade desenvolvida e a pontuação destinada a cada avaliação. As avaliações totalizaram um número de onze momentos avaliativos e cem pontos distribuídos. Algumas avaliações foram desdobradas em mais de um momento, para que os alunos tivessem a possibilidade de melhorarem os trabalhos da primeira versão do texto para a segunda.

Durante as aulas, os alunos apresentavam suas dúvidas quanto a estruturação dos textos, nível de linguagem, problemas de ordem gramatical, normas da ABNT, e demais aspectos que diziam respeito à forma dos textos. As questões conceituais, relacionadas ao conteúdo específico da área de especialidade deles, eu pedia que sanassem as dúvidas com os professores do curso e seus orientadores. Eu procurava sanar as dúvidas por meio de textos de outros autores e dos próprios alunos que autorizavam a exposição, discutindo os problemas recorrentes nos textos de forma generalizada. Nas aulas, também sempre reservava um tempo para dar *feedback* individualizado. Dessa forma, as questões de linguagem eram contempladas, mas de forma contextualizada, em uma situação de uso e à medida que as dúvidas e necessidades dos alunos iam surgindo.

Além das aulas presenciais listadas, contávamos com um ambiente virtual de aprendizagem – Moodle – que possibilitava a interação *on-line* para sanar dúvidas, discussão, para disponibilizar materiais e veicular os trabalhos dos alunos para apreciação de todos. Esse recurso foi importante para contato com a turma, mas não era acessível ao aluno com necessidades especiais. Nesse caso, nossa comunicação extra classe era feita por meio de correio eletrônico e via rede social. Os alunos

muitas vezes utilizaram esses recursos para manterem contato, pedindo alguma explicação ou ajuda na produção dos textos.

No final do semestre, conseguimos cumprir o cronograma e os alunos finalizaram os trabalhos que apresentariam no congresso em outra universidade. Um dos trabalhos, um artigo científico, do aluno com necessidades especiais, foi publicado em um periódico de sua área de estudos.

6 Considerações Finais

Acredito que há muitas alternativas avaliativas para a aula de Português Instrumental, que não sejam provas de análise linguística. Essa disciplina, por ter um caráter aplicado, pode ser uma ferramenta importante para melhorar as habilidades textuais e discursivas dos alunos nos cursos superiores. Mas, ela pode se tornar improdutivo caso o professor adote uma metodologia centrada nas questões gramaticais da língua de forma descontextualizada. Nesse sentido, a abordagem dos gêneros discursivos ou textuais, assim como o ensino baseado em tarefas, podem ser alternativas pedagógicas interessantes para a aula de português.

A centralidade na agência do aluno e na indissociabilidade entre prática pedagógica e avaliação é o que deve guiar a metodologia de trabalho do professor que busca o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. A avaliação é um processo fundamental no desenvolvimento da reflexão-ação, no sentido de levar o aluno a enxergar no erro uma possibilidade de compreensão de suas dificuldades e o dinamismo da construção do conhecimento.

7 Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad Magda Schwartzaupt Chaves. A retórica da avaliação - Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

DOUGHTY, C; LONG, M. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. **Forum of International Development Studies**, 2003.

FERNANDES, D. Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. **3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação**. Futuro Congressos e Eventos: Curitiba, 2005. pp. 79-92.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 296 p.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: M.M. Freire, M. H. V. Abrahão & A. M. F. Barcelos (orgs.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. ALAB & Pontes, 2005.

SOUZA, V. V. S. **Dinamicidade e adaptabilidade em Comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da Complexidade**. 255 f. Tese (Doutorado em linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SWALES, J. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.

_____. **Other floors, other voices**: a textography of a small university building. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 230 p.