



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

INGRID SINIMBU CRUZ

PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: reflexões sobre avaliação

Brasília-DF
Março/2017

INGRID SINIMBU CRUZ

PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: reflexões sobre avaliação

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas

Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gladys Quevedo-Camargo.

BRASÍLIA- DF
Março/2017

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

CRUZ, Ingrid Sinimbu. **Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017, 117f.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

C957p CRUZ, INGRID SINIMBU
Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre
avaliação / INGRID SINIMBU CRUZ; orientador Gladys
Quevedo-Camargo. -- Brasília, 2017.
117 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística
Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. Português Língua de Acolhimento. 2. Avaliação.
3. Ensino-aprendizagem . 4. Letramento em avaliação.
I. Quevedo-Camargo, Gladys, orient. II. Título.

INGRID SINIMBU CRUZ

PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: reflexões sobre avaliação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Gladys Quevedo-Camargo - Universidade de Brasília
(Orientadora)

Profa. Dr.^a Viviane Aparecida Bagio Furtoso - Universidade Estadual de Londrina
(Examinadora Externa)

Profa. Dr.^a Lucia Maria de Assunção Barbosa - Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)

Profa. Dr.^a Vanessa Borges de Almeida - Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)

Brasília, 24 de março de 2017.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de amor e paz, e a São Miguel Arcanjo, meu anjo protetor e guia.

À minha família que, mesmo distante, sempre transmitiu todo amor e apoio necessários, em especial, à minha mãe, Maria de Belém, mulher guerreira, tão querida e amada, meu porto seguro. Amo todos vocês!

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Gladys Quevedo-Camargo, pela parceria firme e dedicada, ricas discussões, atenção incansável e carinho. Professora, sou muitíssimo grata pelo seu profissionalismo, apoio e olhar dedicado ao longo desta trajetória.

À querida Prof.^a Dr.^a Lucia Barbosa, pela oportunidade concedida de ingressar no Módulo Acolhimento, que me proporcionou e ainda proporciona tantos aprendizados na profissão e, principalmente, na vida. Agradeço muito seu acolhimento, generosidade e grandes contribuições desde a qualificação. Muito obrigada!

À Prof.^a Dr.^a Viviane Furtoso, pelo aceite de participar da minha banca e valiosíssimas contribuições.

À Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges, pela atenção e preciosas contribuições desde a qualificação.

À CAPES, pelo suporte financeiro concedido durante os dois anos de desenvolvimento deste estudo.

A todos os professores e professoras das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada: Gladys Quevedo-Camargo, Lucia Barbosa, José Carlos Paes de Almeida Filho, Augusto Luitgards, Yuki Mukai e Hέλvio Frank. Vocês foram essenciais nessa caminhada, agradecida pelas riquíssimas contribuições.

A todos e todas colegas de turma que foram grandes parceiros, em especial à amiga Ana Lúcia Alouche, e ao amigo linguista aplicado, Fidel Canãs. Todos e todas brilharam muito!

A todos e todas colegas que atuaram e atuam no Módulo Acolhimento. Sou muito grata pelos aprendizados do dia a dia, pelas ricas discussões, pelos êxitos que alcançamos juntos nessa seara. Muito obrigada!

A todos e todas colegas do Neppe, em especial, à amiga Alice Cidade e Verônica Vinescky.

À grande amiga, colega de trabalho e estudo, Lígia Sene, pelas ricas e intermináveis discussões, pelo trabalho conjunto proveitoso e cheio de aprendizados no Módulo Acolhimento e no mestrado, pelas risadas, choros, cafés, almoços, jantares, pelas grandes descobertas em Brasília, pela amável companhia nesses dois intensos anos. Te amo, querida!

À Vivian Zeidemann, sempre amorosa, incansável e paciente. Sua presença na etapa final dessa caminhada foi essencial, sou muito grata pela sua parceria, carinho e apoio. Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve como contexto o curso de Português Língua de Acolhimento (PLAc) denominado Módulo Acolhimento, ofertado pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (Neppe), que está localizado na Universidade de Brasília. Os participantes de pesquisa foram 21 aprendentes estrangeiros de duas turmas do nível Acolher 2 que tinham diferentes nacionalidades, sexo, idade, língua materna e níveis de escolaridade. A pergunta de pesquisa que norteou esta investigação foi: Qual a relação entre a forma de avaliar do professor e a satisfação do aprendente de PLAc com seu progresso na aprendizagem? Três objetivos específicos foram traçados: (1) conhecer o perfil dos aprendentes de PLAc do Acolher 2; (2) identificar objetivos de aprendizagem dos aprendentes do Acolher 2; e (3) fazer um levantamento sobre a expectativa dos aprendentes do Acolher 2 em relação à avaliação. Esta pesquisa encontrou aporte teórico nos conceitos de Língua de Acolhimento (BARBOSA e SÃO BERNARDO, no prelo; GROSSO, 2008, 2010); Avaliação de aprendizagem (FURTOSO, 2001, 2009, 2008, 2011; SCARAMUCCI, 1997, 1999, 2000, 2006, 2009; HAYDT, 2006; LUCKESI, 2002, 2011) e, por fim, Letramento em avaliação no contexto de ensino de línguas (SCARAMUCCI, 2016). O estudo foi de natureza qualitativa e cunho interpretativista, inserido na modalidade pesquisa-ação (KEMMIS; MCTAGGART, 2007). Para realizar a coleta de dados foram utilizados questionários, observação participante e notas de campo. As análises indicaram que, com base no perfil heterogêneo que caracteriza esse público de aprendentes e seus objetivos de aprendizagem, a avaliação de aprendizagem do PLAc deve corresponder e respeitar essas expectativas em relação à avaliação, baseada em instrumentos avaliativos mais tradicionais. Dessa forma, para a avaliação formal, o professor de PLAc deve considerar técnicas e instrumentos avaliativos como provas e testes, combinados a outros menos formais, ou até informais. O planejamento de ensino deve ser feito previamente considerando tais aspectos (perfil e expectativas dos aprendentes, objetivos de aprendizagem, contexto de ensino) e as especificidades da língua de acolhimento para que a avaliação da aprendizagem seja um momento integrador, inclusivo e formativo por excelência.

Palavras-chave: Português Língua de Acolhimento. Avaliação. Ensino-aprendizagem. Letramento em avaliação.

ABSTRACT

The context of this research was the Portuguese Host Language Course denominated Host Module, offered at the Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (Neppe) of Universidade de Brasília (UnB). Twenty-one foreign learners from two classes of the Acolher 2 level, with different nationalities, gender, age, mother tongue and schooling, participated in this research. The research question that guided this study was: What is the relationship between teacher assessment and host language students' satisfaction with their progress in learning? Three specific objectives were established: (1) know Acolher 2 learners profile; (2) identify the learning objectives of Acolher 2 learners; and (3) investigate Acolher 2 learners' expectations regarding their assessment. This research found a theoretical contribution in the concepts of Host Language (BARBOSA and BERNARDO, in press; GROSSO, 2008, 2010); Learning Assessment (FURTOSO, 2001, 2009, 2008, 2011; SCARAMUCCI, 1997, 1999, 2000, 2006, 2009; HAYDT, 2006; LUCKESI, 2002, 2011) and, finally, Assessment Literacy in the context of language teaching (SCARAMUCCI, 2016). The study was qualitative and interpretative in nature, and inserted in the research-action modality (KEMMIS; MCTAGGART, 2007). Questionnaires, participant observation and field notes were used to collect data. Based on the heterogeneous profile that characterizes these learners and their learning objectives, data analyzes indicated that host language learning assessment should match and respect students' expectations in relation to assessment, based on more traditional assessment instruments. Thus, as for formal assessment, host language teachers should consider techniques and instruments such as exams and tests, combined with other less formal, or even informal, modalities. Teaching planning should be made in advance considering such aspects (learners' profile and expectations, learning objectives, teaching context) and the host language specificities so that learning assessment is an integrating, inclusive and formative moment par excellence.

Keywords: Portuguese Host Language. Assessment. Teaching-Learning. Assessment Literacy.

Poder aprender a língua do país [de acolhimento] é poder adquirir os meios de comunicar, interagir, compreender, defender-se, confrontar-se com outra cultura e outros códigos, é poder escolher e abrir-se aos outros.

(GROSSO, 2008, p.5)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Solicitações de refúgio por faixa etária e gênero (2010-2015)	30
Figura 2 – Relação entre ensino, avaliação e teste	35
Figura 3 - A espiral da pesquisa-ação participante.....	49
Figura 4 - Estrutura dos cursos de português do Neppe.....	51
Figura 5 - Configuração atual do Módulo Acolhimento	52
Figura 6 - Participantes da pesquisa	56
Figura 7 - Perfil social básico dos aprendentes da turma A	64
Figura 8 - Perfil social básico dos aprendentes da Turma B	65
Figura 9 - Atividade de troca de informação (info gap).....	80
Figura 10 - Integração de ensino, objetivos de aprendizagem e avaliação	95

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Atividade avaliativa com folhetos de supermercado.....	83
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações realizadas no Brasil sobre língua de acolhimento.....	26
Quadro 2 - Técnicas e instrumentos de avaliação	38
Quadro 3 - Panorama de pesquisa	50
Quadro 4 -Períodos e objetivos da aplicação dos questionários	58
Quadro 5 - Objetivos de aprendizagem dos aprendentes da turma A	69
Quadro 6 - Ordem dos temas escolhidos pelos alunos.....	70
Quadro 7 - Objetivos de aprendizagem dos aprendentes da turma B	71
Quadro 8 - Ordem dos temas escolhidos pelos alunos.....	72
Quadro 9 - Áreas de interesse segundo os objetivos de aprendizagem dos aprendentes do Acolher 2	73
Quadro 10 - Importância em avaliar a aprendizagem de PLAc	78
Quadro 11 - Autoavaliação dos aprendentes da Turma B.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Solicitações de refúgio (2010-2015)	30
Gráfico 2 - Refugiados reconhecidos no Brasil por país de origem	31
Gráfico 3 - Perfil geral dos aprendentes do Acolher 2	67
Gráfico 4 - Línguas estudadas pelos participantes em cursos	77
Gráfico 5 - Instrumentos para avaliar o desempenho dos aprendentes	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refúgio

CNIg - Conselho Nacional de Imigração

Conare - Comitê Nacional para os Refugiados

DF – Distrito Federal

IMDH – Instituto de Migrações e Direitos Humanos

L2 - Segunda Língua

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

Neppe - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros

PBSL - Português do Brasil como Língua Segunda

PLAc - Português Língua de Acolhimento

PLE – Português Língua Estrangeira

RD Congo – República Democrática do Congo

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	17
1.1 Justificativa da pesquisa	20
1.2 Objetivos e perguntas da pesquisa	20
1.3 Organização da dissertação	21
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 A Língua de Acolhimento	22
2.1.1 <i>As especificidades do aprendente da língua de acolhimento</i>	28
2.2 A Avaliação da aprendizagem	33
2.2.2 <i>O Feedback</i>	40
2.2.3 <i>A cultura de aprender e a cultura de avaliar</i>	41
2.3 Letramento em avaliação (em contexto de línguas)	43
2.4 Síntese do capítulo	45
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA	46
3.1 A natureza da pesquisa	46
3.1.1 <i>A pesquisa-ação</i>	47
3.2 Objetivos e pergunta de pesquisa	49
3.3 Contexto da pesquisa	51
3.3.1 <i>Módulo acolhimento – Curso de português para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade</i>	54
3.3.2 <i>Participantes da pesquisa</i>	55
3.3.3 <i>A pesquisadora</i>	56
3.4 Instrumentos para coleta de dados	58
3.4.1 <i>O questionário</i>	58
3.4.2 <i>A observação participante</i>	59
3.4.3 <i>As notas de campo</i>	59
3.5 Ética na pesquisa qualitativa	59

3.6 Procedimento para análise de dados	60
3.7 Síntese do capítulo.....	62
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
4.1 Perfil dos aprendentes do curso de PLAc no contexto do Módulo Acolhimento	63
4.1.1 Perfil social básico dos aprendentes da Turma A.....	63
4.1.2 Perfil social básico dos aprendentes da Turma B.....	65
4.1.3 Perfil geral dos aprendentes do Acolher 2 do Módulo Acolhimento	66
4.2 Identificação dos objetivos de aprendizagem dos aprendentes de PLAc	68
4.2.1 Objetivos de aprendizagem da Turma A	68
4.2.2 Objetivos de aprendizagem da Turma B	70
4.2.3 Panorama dos objetivos de aprendizagem das turmas do Acolher 2.....	72
4.3 Experiência com avaliação no Acolher 2: a expectativa dos aprendentes em relação à avaliação	76
4.3.1 Experiência de avaliar a Turma A	76
4.3.2 Experiência de avaliar a Turma B	82
4.3.3 Reflexões sobre a experiência de avaliar as Turmas A e B.....	86
4.4. Síntese do capítulo.....	88
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
5.1 O percurso da pesquisa.....	89
5.2 Retomando a pergunta de pesquisa	89
5.2.1 Primeiro objetivo: Conhecer o perfil dos aprendentes do Acolher 2.....	90
5.2.2 Segundo objetivo: Identificar os objetivos de aprendizagem dos aprendentes do Acolher 2	90
5.2.3 Terceiro objetivo: Fazer um levantamento sobre as expectativas dos aprendentes do Acolher 2 em relação à avaliação	91
5.2.4 Pergunta de pesquisa: Qual a relação entre a forma de avaliar do professor e a satisfação do aprendente de PLAc com seu progresso na aprendizagem?.....	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	105

APÊNDICE A	106
APÊNDICE B.....	110
APÊNDICE C	112
APÊNDICE D	115
APÊNDICE E.....	116
APÊNDICE F.....	117

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A mobilidade humana é um fenômeno que atravessa tempos e faz parte da história de muitos povos e culturas. Atualmente, o mundo assiste a um fenômeno migratório que se intensificou a partir da crise econômica mundial de 2007 e de guerras, como a guerra civil da Síria que já se estende por 6 anos. Cavalcanti, baseando-se nas ideias de Castles e Miller (1993 apud CAVALCANTI, 2015, p. 53), acredita que esses novos fluxos se justificam porque “vivemos na era das migrações, que seriam sintetizadas em cinco características fundamentais: globalização, aceleração, diferenciação, feminização e a crescente politização das migrações.”

Sob o reflexo desse movimento, o Brasil, que já tinha uma presença marcante de imigrantes latinos, desde 2010, tem recebido um fluxo migratório diversificado, o que colaborou para atingir números recordes de pedidos de refúgio e de imigração, devido, sobretudo, por ser conhecido internacionalmente como um país acolhedor. Esse novo movimento migratório atrai para o país imigrantes em busca de melhores condições de vida. Muito além de questões laborais e econômicas, fatores como perseguições ou temores fundados devido a fatores ligados a religião, política, guerras e gênero, forçaram milhares de refugiados a migrar para diversas regiões do mundo.

De acordo com o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), órgão presidido pelo Ministério da Justiça e associado a entidades governamentais e da sociedade civil, até o final de 2014¹, aproximadamente 60 milhões de pessoas deslocaram-se no mundo devido a guerras e conflitos. Um número alarmante que supera, inclusive, ao dos deslocamentos que ocorreram durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse número estão inclusos refugiados, solicitantes de refúgio, deslocados internos e apátridas. No Brasil, as questões de refúgio são regularizadas pela Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e pelo Protocolo de 1967, que são tratados internacionais de direitos humanos da qual o Brasil é signatário.

Os fluxos migratórios para o Brasil fizeram com houvesse um aumento de 2.868%, entre 2010 a 2015, nas solicitações de refúgio. No início dessa lista estão haitianos, senegaleses, sírios, bengaleses e nigerianos.

No Brasil, a cidade de Brasília, no Distrito Federal (DF), já apresenta números significativos de refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade, e a sociedade civil tem papel importantíssimo na integração dessas pessoas nesta nova sociedade. O Instituto de

¹ Até a publicação deste estudo, não haviam sido disponibilizados dados mais recentes.

Migrações e Direitos Humanos² (IMDH) é uma entidade que dá assistência a grande parte de refugiados e solicitantes de refúgio no DF. Uma de suas medidas para atendimento e integração desse público é o ensino de português, que conta com a parceria de outras instituições, profissionais e voluntários.

De acordo com Grosso (2010), o ensino do português passa a ser ressignificado no contexto de refúgio e imigração, visto que ele traz consigo propósitos diferenciados do ensino de Língua Estrangeira (LE) ou Segunda Língua (L2). “Quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar”, afirma a autora (GROSSO, 2010, p.66). O uso da língua de acolhimento vai além de assuntos turísticos ou acadêmicos, pois associa-se às questões socioeconômicas e culturais da realidade em que o migrante passa a viver.

A língua de acolhimento (GROSSO, 2008, 2010; BARBOSA; SÃO BERNARDO, no prelo), construto fundamental que embasa este estudo, além de ser o grande meio de inserção e integração de refugiados e imigrantes na sociedade de acolhimento, é o elemento-chave em uma nova cultura, que, na maioria das vezes, não foi escolhida por eles, e que passam a conhecer, estabelecendo formas essenciais de comunicação que permeiam questões de sobrevivência como emprego, educação, moradia e acesso à saúde.

A nova relação estabelecida com a língua-cultura do país de acolhimento se difere daquela estabelecida com a Língua Materna (LM) do aprendente³, bem como a de uma LE ou L2. Dessa forma, visto que o ensino-aprendizagem de português para estrangeiros no Brasil possui diferentes acepções, apresento a seguir os conceitos de LM, LE e L2. Grosso (2010) ressalta a importância de se refletir sobre esses conceitos para que se possa compreender melhor as necessidades comunicativas e urgências que a língua de acolhimento traz e, conseqüentemente, suas implicações para as ações pedagógicas

O Glossário de Linguística Aplicada⁴ (Glossa) traz dentre os seus 3.500 verbetes os termos língua materna, língua estrangeira e língua segunda. Ele define língua materna como

² O IMDH é a entidade sem fins lucrativos que atua na defesa dos direitos, assistência sociojurídica e humanitária, integração social e inclusão em políticas públicas dos imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil. É vinculado à Congregação da Irmãs Scalabrinianas. Dentre as finalidades estatutárias do IDHM, está a de “promover condições para que refugiados e imigrantes necessitados tenham acesso à aprendizagem do idioma” (IMDH, 2016). **Finalidades e projetos.** Disponível em <<http://www.migrante.org.br/index.php/2014-01-14-00-36-49/finalidades-e-projetos>>. Acesso em 04.out.2015.

³ Neste estudo utilizarei o termo “aprendente” no lugar de “aprendiz”, pois, conforme Almeida Filho (2016, p. 20), refere-se a “(...) pelo menos por um tempo, ‘aquele que está posto no processo de aprender uma nova língua”.

⁴ Glossa - Glossário de Linguística Aplicada. Disponível em <<http://sala.org.br/index.php/1>>. Acesso em 29.ago.2016.

“[a] língua que o ser humano adquire, geralmente na primeira infância, a partir do convívio com os pais, demais membros da família e pessoas relacionadas.”

Cunha (2007), ao voltar-se para pesquisas sobre o ensino de português para falantes de outras línguas, cita Brumfit e Roberts (1983 apud CUNHA, 2007, p. 21) que acreditam que o termo “língua estrangeira” é aplicado para línguas faladas fora das fronteiras do país onde vive o aprendente. “É reservado a línguas aprendidas somente para comunicação com aqueles que vivem fora da comunidade de fala de alguém e, assim, não é usada na comunicação cotidiana de membros dessa comunidade” (CUNHA, 2007, p. 21). O Glossa, no mesmo sentido, conceitua língua estrangeira como

Uma língua posta para aprendizagem que não se tem como corrente no país e que usualmente se aloja em ambientes formais escolares de ensino pela disciplina Língua Estrangeira (LE) do currículo escolar, por meio de cursos divididos em níveis de competências a serem alcançadas na LE oferecida por escolas de língua. (...)

Quanto ao conceito de segunda língua, Ellis (2003) afirma que, geralmente, o termo “segunda” é utilizado para se referir àquela língua além da língua materna. Essa língua atua com papel social e instrucional na comunidade.

No Glossa, o termo língua segunda é conceituado como

Condição de uma língua que se apresenta para ser aprendida e falada/escrita como uma outra língua ou como uma língua não materna que circunda nas adjacências do espaço do idioma usado pelo aprendente como língua materna. Sentido genérico de língua que se aprende depois da materna aproximando-se conceitualmente de Língua Estrangeira. Língua oficial de escolarização, de vida política e negócios como em países pós-coloniais africanos.

Existem ainda conceitos correlatos a esses como Língua de Herança, Língua Adicional, entretanto, não irei me estender sobre esse assunto, pois acredito que foge ao escopo desta pesquisa, que é o ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc).

No Distrito Federal, o ensino de PLAc é ofertado em dez lugares⁵ que possuem distintas configurações. O Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (Neppe), localizado na Universidade de Brasília (UnB) é um deles, e tal oferta acontece em um curso denominado Módulo de Acolhimento (a ser detalhado no capítulo 3), onde atuo como professora desde abril de 2014, e onde se desenvolveu esta investigação. O Módulo Acolhimento possui três níveis de aprendizagem (Acolher 1, 2 e 3) e configuração específica visando atender ao seu público-alvo.

⁵ Informação obtida por meio de comunicação eletrônica (e-mail) com o IMDH.

1.1 Justificativa da pesquisa

A escolha para realizar uma investigação sobre a avaliação da aprendizagem de PLAc partiu de uma inquietação minha, enquanto professora, ao ministrar aulas de português para refugiados e imigrantes em vulnerabilidade em um curso denominado Módulo Acolhimento. Quando julguei necessário avaliar a aprendizagem dos aprendentes do curso surgiram inúmeras questões sobre como e porque avaliá-los, quais instrumentos utilizar, se eram justos e adequados ao contexto, se naquele contexto de ensino-aprendizagem era cabível usar procedimentos de avaliação formativa⁶ e aplicar provas e, em caso positivo, qual o momento adequado para realizar essa avaliação. Tantas dúvidas e inquietudes fizeram-me buscar possíveis respostas na Linguística Aplicada.

A avaliação da aprendizagem de PLAc foi reconhecida por mim como uma problemática visto as especificidades dessa nova modalidade de ensino-aprendizagem e seu público-alvo, que é muito heterogêneo em sua origem, faixa etária, conhecimento em língua materna e estrangeiras/segundas, nível de escolaridade, e carrega diferentes experiências, histórias de vida e expectativas. Avaliar é uma tarefa árdua, exige muita reflexão, principalmente, de quem a executa. Esse tema, ainda hoje, gera muitas discussões entre teóricos e estudiosos da Linguística Aplicada, Educação e áreas afins visto que, muitas vezes, a avaliação é reduzida à aplicação de provas e exames e a um momento de tensão e nervosismo que preocupa todos os envolvidos no processo educacional.

Portanto, este estudo teve como objetivos discutir e suscitar reflexões sobre a avaliação de aprendizagem do PLAc, tomando como base o contexto do curso Módulo Acolhimento, que será apresentado adiante.

1.2 Objetivos e perguntas da pesquisa

Partindo da assertiva de que a melhor opção em um curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no contexto do Módulo Acolhimento seria utilizar avaliação cem por cento formativa, esta pesquisa foi desenhada com o objetivo principal de verificar se essa assertiva correspondia às expectativas do público-alvo. Para atingir esse objetivo, a seguinte

⁶ Segundo Haydt, “o propósito fundamental da avaliação com caráter formativo é verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes.” (HAYDT, 2006, p.293). De acordo com a autora, na modalidade formativa é que avaliação assume sua dimensão orientadora, tanto para aluno quanto para o professor.

pergunta geral de pesquisa norteou este estudo: **Qual a relação entre a forma de avaliar do professor e a satisfação do aprendente de PLAc com seu progresso na aprendizagem?**

Foram traçados três objetivos específicos de pesquisa: (1) Conhecer o perfil dos aprendentes do Acolher 2; (2) Identificar os objetivos de aprendizagem dos aprendentes do Acolher 2 e (3) Fazer um levantamento sobre a expectativa dos aprendentes do Acolher 2 em relação à avaliação.

Os instrumentos para a coleta de dados foram questionários, observação participante e notas de campo.

1.3 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em quatro partes. No **capítulo 2**, apresento as duas bases epistemológicas centrais deste estudo. Primeiramente, trago o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que tem como principais teóricos Ançã (20013), Grosso (2008, 2010) e Barbosa e São Bernardo (no prelo). Em segundo lugar, abordo o tema avaliação, que se subdivide em avaliação da aprendizagem, que traz como principais teóricos Scaramucci (1997, 1999, 2000, 2006, 2009), Furtoso (2001, 2008, 2009, 2011), Luckesi (2002, 2011) e Haydt (2006); e letramento em avaliação (em contexto de línguas) (SCARAMUCCI, 2016).

No **capítulo 3** discorro sobre a pesquisa-ação (KEMMIS; MCTAGGART, 2007), metodologia de pesquisa adotada neste estudo, assim como apresento a pergunta de pesquisa, os objetivos geral e específicos. Apresento, ainda, o contexto e participantes de pesquisa, e minha trajetória como professora-pesquisadora. Ao final do capítulo, discorro sobre o procedimento de coleta e análise de dados.

No **capítulo 4** apresento a análise e discussão de dados, realizadas por meio de tabulação simples dos dados, triangulando os objetivos específicos com os instrumentos de pesquisa aplicados.

Finalmente, no **capítulo 5**, discorro sobre algumas considerações merecedoras de reflexão após a trajetória desta pesquisa, bem como suas limitações e sugestões para futuras investigações sobre o tema.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No início deste capítulo trato do conceito de Língua de Acolhimento, concepção de língua/linguagem na qual esta pesquisa se fundamenta. Em seguida, com o objetivo de verificar a relação entre a forma de avaliar do professor e a satisfação do aprendente de PLAc com seu progresso na aprendizagem com base no contexto do curso Módulo Acolhimento, discuto sobre alguns elementos que compõem essa etapa de ensino, a avaliação, os instrumentos avaliativos, *feedback*, as culturas de aprender e de avaliar, e, por fim, o letramento em avaliação em contexto de línguas.

2.1 A Língua de Acolhimento

Os intensos fluxos migratórios dos últimos anos provocados por diversos tipos de temores movimentaram, pelo mundo inteiro, inúmeros migrantes, falantes multilíngues⁷ e multiculturais⁸, com necessidades comunicativas muito peculiares. Quando se estabelecem em um novo lugar, acabam gerando uma nova ordem na sociedade que os acolhe, visto suas demandas emergenciais. Em consequência, não seria diferente que a questão da língua se tornasse um elemento imprescindível para a integração e o acolhimento desses indivíduos.

Nesse sentido, cria-se na Europa, em especial, em Portugal, o termo Língua de Acolhimento (ANÇÃ, 2003; GROSSO, 2010) para designar um novo viés de ensino-aprendizagem da língua do país que acolhe os migrantes. Esse termo foi inicialmente introduzido em 2003 por Maria Helena Ançã quando se referiu ao contexto de ensino de português para imigrantes nas escolas portuguesas. Para a autora, o português nessa conjuntura deveria ocupar o lugar de acolhimento tal qual como é conceituado: “lugar de acolhida, refúgio em casa, forte” (ANÇÃ, 2003, p. 7).

Em 2010, Maria José Grosso, em seu artigo “Língua de Acolhimento, língua de integração”, amplia esse conceito e traz reflexões sobre o que caracteriza essencialmente a

⁷ Cunha (2007), apoiando-se nas teorias de Weinrich (1953), descreve o multilinguismo como o uso de três ou mais línguas.

⁸ O multiculturalismo é um conceito ainda em construção e que apresenta diferentes perspectivas. Na visão de Kubota (2013), o multiculturalismo crítico reconhece os diferentes grupos que estão posicionados em diferentes relações de poder, com o objetivo de erradicar toda forma de injustiça social como racismo, sexismo e homofobia. No original “(...) critical multiculturalism recognizes how diferente groups of people are positioned in unequal relations of power, with aim to eradicate such form of social injustice as racism, sexim and homophobia.” (KUBOTA, 2013, p. 132)

língua de acolhimento e seus desdobramentos no contexto migratório. A autora portuguesa relaciona o ensino-aprendizagem desse novo viés de língua à questão laboral, ao acesso aos direitos como cidadão e à integração à sociedade de acolhida. Nas palavras da autora, “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (GROSSO, 2010, p. 66).

Conhecer a língua do país acolhedor é, portanto, fator fundamental para que o migrante possa integrar-se a essa sociedade, possibilitando a ele tornar-se um ator social e a agir livremente nesse novo ambiente. Dessa maneira, aprender a língua-alvo do país que o acolhe possibilita que ele consiga acessar o mercado de trabalho e retomar sua vida laboral, que quase nunca coincide com a do seu país de origem. Para Grosso (2010, p. 74, grifo meu), o conceito de Língua de Acolhimento

geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação **afetivo** (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática..

Baseando-se no contexto português, Grosso et al. (2008, p. 13) reconhecem a importância da aprendizagem da língua de acolhimento e enfatizam que

[a] aprendizagem da língua ultrapassa os objectivos meramente comunicativos, visando uma integração de pleno direito e uma tomada de consciência, como cidadão, dos seus direitos e deveres, articulando-se a aprendizagem da LP [Língua Portuguesa] não só com as próprias necessidades e os interesses deste aprendente, mas também com a necessidade socioeconómica e político-cultural em que se move.

Ainda sobre a importância da aprendizagem da língua de acolhimento e a consequente integração do migrante nessa nova sociedade, Cabete (2010, p. 57) compartilha do mesmo pensamento das autoras supracitadas ao afirmar que

[o] domínio da língua enquanto um dos factores basilares na integração do imigrante é uma constatação que tem originado que esta temática esteja sempre na ordem do dia nas discussões relacionadas com a imigração. Isto deve-se antes de mais ao facto da barreira linguística poder condicionar severamente o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua própria sobrevivência.

Assim, concordo com Cabete (2010) quando relata que sem o conhecimento da língua oficial (ou de maior circulação) do país de acolhimento haverá muros entre o migrante e o outro

(nesse caso, o nativo), e aquele poderá ter grande dificuldade em exercer seus direitos como ator social, o que o tornará cada vez mais vulnerável. Este é um dos grandes pontos que diferencia a língua de acolhimento das outras concepções de língua⁹: é uma forma de integrar-se linguística e socialmente em uma comunidade quando se está vulnerável e, assim, poder acessar e usufruir de seus direitos e exercer plenamente a sua cidadania.

Outro importante fator levantado por Cabete (2010) é que, com a derrubada dessa barreira linguística, imagens estereotipadas poderão ser desfeitas e lugares-comuns passarão a se encontrar, ao mesmo tempo em que estes indivíduos poderão partilhar de um elemento essencial à vida em sociedade: a língua. Quer dizer que, da mesma maneira que a língua pode ser fator de distanciamento, ela pode, ao contrário, ser motivo para integração, acolhimento e afetividade.

Grosso et al. (2008), ao discorrerem sobre as necessidades comunicativas dos aprendentes, esclarecem que essas são emergenciais e que o ensino da língua de acolhimento encontra suporte nas metodologias de concepção comunicativa, como a abordagem comunicativa. Entretanto, ainda que as necessidades comunicativas dos aprendentes apresentem aspectos comuns e básicos como, por exemplo, assuntos de cunho laboral, educacional e de cidadania, elas também se individualizam.

As necessidades comunicativas desses aprendentes tornam-se evidentes em práticas sociais, na maioria das vezes, em domínios públicos, privados e profissionais. Esses domínios irão determinar quais competências o indivíduo deve desenvolver, os papéis que terá que desempenhar e quais situações de comunicação poderá encontrar cotidianamente.

As necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas que divergem da cultura de origem, sendo desconhecidas quando correspondem a um novo tipo de trabalho ou a uma nova maneira de o realizar.” (GROSSO, 2010, p. 69). Barbosa e São Bernardo¹⁰ (no prelo) reconhecem que a aprendizagem de uma nova língua-cultura que, na conjuntura de acolhimento, não acontece por uma livre escolha, mas, sim, por questões externas ao aprendente, não é um processo simples e envolve relações de diferentes culturas e identidades. As autoras (BARBOSA; SÃO BERNARDO, no prelo, p. 1) afirmam que

aprender uma nova língua-cultura é adentrar-se a outras mentalidades e, sobretudo, colocar em xeque nossas certezas, nossa capacidade de interpretar e compreender

⁹ Refiro-me às Língua Materna (LM), Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2).

¹⁰ O verbete “língua de acolhimento”, de autoria de BARBOSA e SÃO BERNARDO, será publicado no “Dicionário Crítico de Migrações Internacionais” pela Editora UnB, em 2017, como parte das publicações do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra).

outras dimensões simbólicas diferentes das que estão relacionadas com a língua que falamos.

As autoras supracitadas também apresentam uma definição de língua de acolhimento. Para elas, “ao falarmos em *língua de acolhimento* referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, no prelo, p. 1, grifo das autoras). O fator emocional ocupa lugar fundamental na acolhida desses indivíduos, visto que carregam expectativas e distintos sentimentos diante dessa nova realidade que lhes é imposta.

Essa ênfase dada por Barbosa e São Bernardo (no prelo) ao prisma emocional e subjetivo expande a ideia de elo afetivo trazido pela definição de Grosso (2010), apresentada anteriormente, e evidencia a afetividade como um elemento fundamental para a aprendizagem da língua de acolhimento.

Sendo, então, o fator afetivo fundamental ao ensino-aprendizagem da língua-alvo neste contexto, a palavra acolhimento, segundo Barbosa e São Bernardo (no prelo, p.2),

pressupõe, portanto, não apenas *proteção, apoio e amparo*, mas ações efetivas que concretizem a inserção da pessoa acolhida em todos os aspectos das relações sociais e materiais (assistência imediata, acesso à educação, à tradução de documentos, por exemplo). Ao propor esse conceito, retomamos o sentido mais amplo (res)guardado por toda língua-cultura como elemento fundamental para a inserção linguística, sociocultural e laboral de quem está na condição de aprendente.

Ao voltarem o olhar especificamente para o contexto brasileiro, Barbosa e São Bernardo (no prelo) revelam que, em geral, o Brasil não é o destino escolhido por aqueles que aqui aportam ou que queiram permanecer, portanto, o português acaba não sendo a língua que eles desejariam aprender. Em consequência, surgem conflitos e impasses que dificultam a aprendizagem do português língua de acolhimento e aumentam a barreira linguística que os impedem de acessar serviços básicos cotidianos (ir ao mercado ou à farmácia, ir a uma consulta médica, levar os filhos na escola), bem como direitos dos cidadãos. Disso pode resultar, também, a marginalização desses indivíduos, assunto que será tratado mais adiante.

Amado (2015), ao retratar o ensino de português para refugiados no Brasil, compartilha da mesma opinião das autoras supracitadas ao ressaltar a influência das condições psicossociais que os refugiados possuem no país de acolhimento. Segundo a autora, “as perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade

urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldade no processo de aprendizagem" (AMADO, 2015, p. 4).

Algumas pesquisas, projetos e eventos sobre língua de acolhimento já vêm sendo realizados no Brasil, visto a crescente demanda dos migrantes no país e os desdobramentos que essa realidade traz consigo. Com o intuito de mostrar a importância que esse assunto tem levantado na área da Linguística Aplicada e em outras áreas do conhecimento relacionadas com o ensino-aprendizagem de PLAc, fiz um levantamento das publicações realizadas no país sobre o tema (quadro 1), o qual mostra o aumento de produções a partir de 2014.

Quadro 1 - Publicações realizadas no Brasil sobre língua de acolhimento

TÍTULO	AUTOR(A/ES)	TIPO E ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural.</i>	Maria Eta Vieira	Tese de doutorado / 2010
<i>A aquisição da língua portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho</i>	Maria da Graça Martins	Dissertação de mestrado / 2013
<i>Português para refugiados: Especificidades para acolhimento e inserção</i>	Lucia Maria de Assunção Barbosa e Mirelle São Bernardo	Artigo / 2014
<i>O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados</i>	Rosane de Sá Amado	Artigo / 2014
<i>Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar</i>	Marília Lima Pimentel Cotinguiba; Geraldo Castro Cotinguiba	Artigo / 2014
<i>The role of language in social integration of refugees</i>	Lucia Maria de Assunção Barbosa e Mirelle São Bernardo	Artigo / 2015
<i>Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil</i>	Umberto Euzébio, Eduardo Melo Rebouças e Natália Marques Honorato Alencar	Artigo / 2015
<i>Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados</i>	Rosane de Sá Amado	Artigo / 2015
<i>Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta</i>	Poliana Coeli Costa Arantes, Bruno Deusdará	Artigo / 2015
<i>A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho</i>	Angélica Paixão dos Santos, Maquézia Suzane Furtado dos Santos e Marília Lima Pimentel Cotinguiba	Artigo / 2015

TÍTULO	AUTOR(A/ES)	TIPO E ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>Pode entrar</i>	Jacqueline Feitosa, Juliana Marra, Karina Fasson, Nayara Moreira, Renata Pereira e Talita Amaro	Material didático / 2015
<i>Ensino de português brasileiro para alunos refugiados: uma experiência realizada no Projeto PBMIH-CELIN/UFPR</i>	Carla Alessandra Cursino, João Arthur Pugsley Grahl, Isabel Zaiczuk Raggio e Jovania Perin Santos	Artigo / 2016
<i>Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná</i>	Lucia Maria de Assunção Barbosa e Bruna Pupatto Ruano	Artigo / 2016
<i>O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania</i>	Rosane de Sá Amado	Artigo / 2016
<i>Imigração e ensino-aprendizagem de português na Universidade de Brasília: experiências, aprendizagens e desafios</i>	Lucia Maria de Assunção Barbosa	Artigo / No prelo
<i>Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil</i>	Mirelle Amaral de São Bernardo	Tese de doutorado / 2016
<i>Práticas para o ensino de Português como Língua de Acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural</i>	Giselda Fernanda Vieira	Tese de doutorado / 2017
<i>Estudo de caso de haitianos em Cuiabá: Reflexões críticas sobre o processo de ensino-aprendizagem do Português</i>	Rochelle Serafim de Andrade	Dissertação de mestrado / 2016
<i>Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil</i>	Ana Paula Lopez	Dissertação de mestrado / 2016
<i>Avaliação no contexto de Português como Língua de Acolhimento: respeitando expectativas e intensificando integração</i>	Ingrid Sinimbu Cruz	Dissertação de mestrado / no prelo
<i>Materialidades e objetivos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso</i>	Lígia Soares Sene	Dissertação de mestrado / no prelo
<i>Língua de Acolhimento</i>	Lucia Maria de Assunção Barbosa e Mirelle São Bernardo	Verbetes / no prelo

Fonte: A autora

O quadro 1 apresentado mostra 22 trabalhos sobre ensino-aprendizagem de português para refugiados e imigrantes / língua de acolhimento relacionados a diversos contextos no Brasil. São doze artigos, cinco dissertações de mestrado (incluindo esta pesquisa), três teses de doutorado, um material didático e um verbete que brevemente será publicado no “Dicionário Crítico de Migrações Internacionais”. Como vemos, a primeira publicação do quadro é de 2010, o que culmina com o *boom* de migrações que o Brasil passou a ter a partir desse ano, o que será tratado com mais detalhes na próxima sessão. De 2014 em diante, o número de publicações sobre essa temática cresceu efetivamente e, pelo que parece, a tendência é que pesquisas na área se pluralizem.

Por fim, acrescento, a fala de Grosso et al. (2008, p. 5) sobre o efeito da aprendizagem da língua de acolhimento para o migrante:

Conhecer a língua do país de acolhimento não é apenas uma condição necessária e indispensável para ser autônomo, é também, sobretudo, condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional. O seu desconhecimento se constitui uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis.

A partir dessa reflexão de Grosso (2010) é que concebo esse contexto de ensino-aprendizagem.

Feita a apresentação sobre o conceito de língua de acolhimento, na próxima sessão volto minha atenção para o aprendente de português como língua de acolhimento.

2.1.1 As especificidades do aprendente da língua de acolhimento

Compreender as especificidades do público-alvo de PLAc torna-se fundamental neste estudo, visto que esta modalidade de ensino emergente no Brasil possui aprendentes com necessidades comunicativas e objetivos de aprendizagem específicos, o que impacta diretamente nas decisões tomadas em sala de aula, incluindo a avaliação da aprendizagem.

O público-alvo dos cursos de PLAc no Brasil compõe-se de refugiados, solicitantes de refúgio e imigrantes em vulnerabilidade. Embora possuam objetivos semelhantes no país de acolhimento, é importante estabelecer que refugiados e migrantes possuem conceitos distintos que devem ser pontuados¹¹ (ACNUR, 2016).

¹¹ ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. “Refugiados” e “Migrantes”: Perguntas frequentes. Disponível em <<http://www.acnur.org/t3/portugues/noticias/noticia/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>>. Acesso em 22.mar.2016.

O refugiado é

toda pessoa que, devido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertença a determinado grupo social ou opiniões políticas, se encontre fora do país de sua nacionalidade e não possa ou, por causa de ditos temores, não queira valer-se da proteção de tal país. (Convenção de Genebra sobre o Estatuto dos Refugiados, de 1951, art. 1º A, e seu protocolo de 1967).

O solicitante de refúgio, por sua vez, é a pessoa que afirma estar em condição de refúgio e, por isso, faz a solicitação de refúgio às autoridades competentes do país onde chegou, mas ainda não teve seu pedido avaliado.

O Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), presidido pelo Ministério da Justiça e integrado pelo Ministério das Relações Exteriores (Itamaraty), é o órgão que analisa e decide sobre os pedidos de refúgio, assim como atua orientando e coordenando ações relacionadas ao bom funcionamento da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados. A legislação brasileira permite aos refugiados o direito ao trabalho, à educação, à saúde e à mobilidade no território nacional, entre outros direitos, possibilitando, dessa forma, que possam recomeçar e reconstruir suas vidas no país.

Migrante é toda pessoa que se transfere de seu lugar habitual, de sua residência comum para outro lugar, região ou país¹². Em geral, se desloca em busca de melhores oportunidades econômicas, sociais ou por questões familiares. Comumente, é um movimento voluntário. O migrante também pode se deslocar para aliviar dificuldades geradas por desastres naturais, fome ou pobreza extrema. Dessa forma, migrantes não podem ser confundidos com refugiados, visto que aqueles permanecem sob a proteção do seu país de origem.

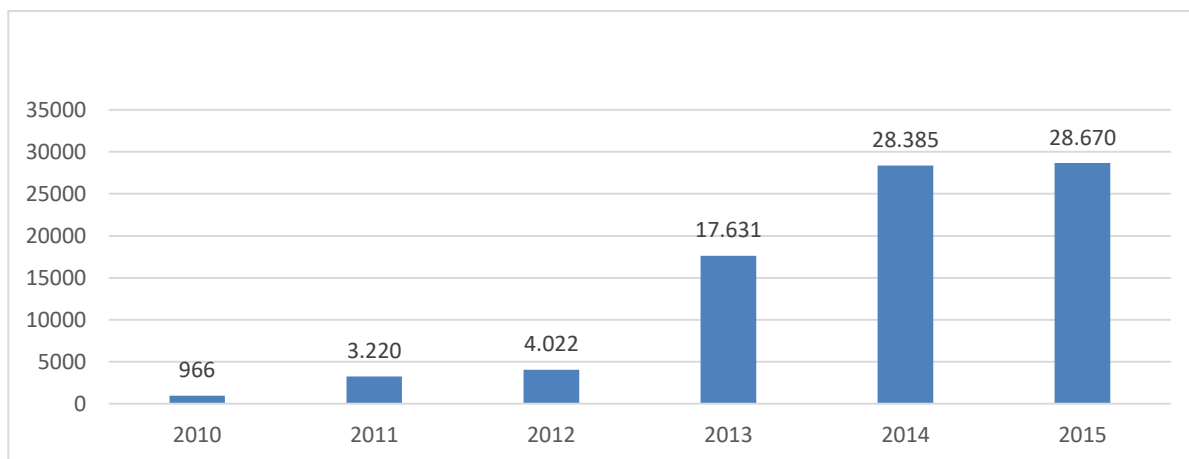
Portanto, todo refugiado é um migrante, mas nem todo migrante é um refugiado. Dessa maneira, ainda que este estudo adote a palavra migrante para se referir aos aprendentes de PLAc, é importante distinguir esses dois grupos, pois carregam definições e, conseqüentemente, direitos diferenciados.

Os haitianos têm destaque significativo no cenário contemporâneo de imigração no Brasil. Desde 2007, pós-crise econômica mundial, já havia um presente fluxo migratório originário do Haiti, que se intensificou consideravelmente após o terremoto, em 2010, que atingiu o país caribenho. Assim, para este caso, o Brasil concede um visto humanitário aos haitianos, criado em 2012 por meio da resolução 97 do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), órgão vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

¹² INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. **Glossário Letra M**. Disponível em <<http://www.migrante.org.br/index.php/glossario#m>>. Acesso em 2. mar.2016.

De acordo com o ACNUR, com base em dados do Conare divulgados em maio de 2016¹³, o número de solicitações de refúgio no Brasil saltou de 966, em 2010, para 28.670, em 2015 (Gráfico 1). Ou seja, houve um aumento de 2.868% em relação aos números de 2010.

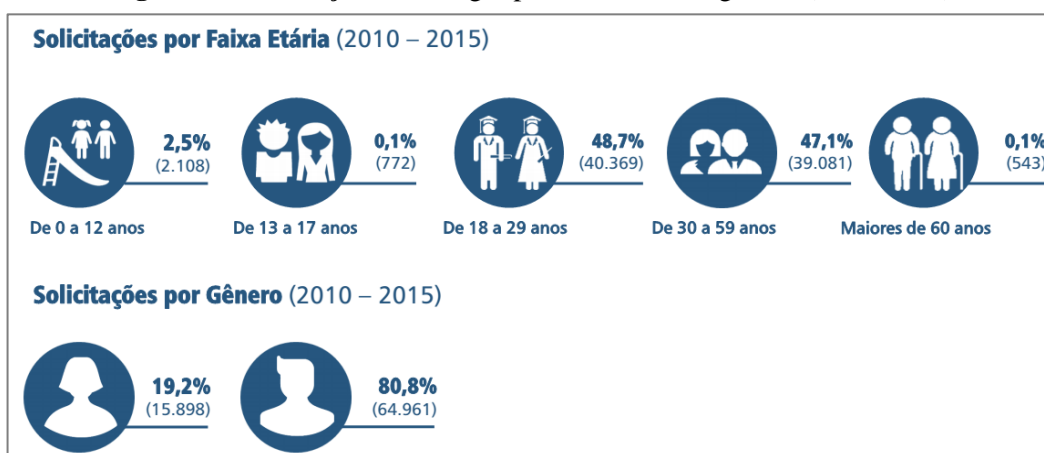
Gráfico 1 - Solicitações de refúgio (2010-2015)



Fonte: Conare (2016, p. 3)

Os haitianos lideram o topo dessa lista, seguidos dos senegaleses, sírios, bengaleses e nigerianos. A maioria esmagadora é do sexo masculino (80,8%) e tem idade entre 18 a 29 anos (48,7%) (Figura 1).

Figura 1– Solicitações de refúgio por faixa etária e gênero (2010-2015)

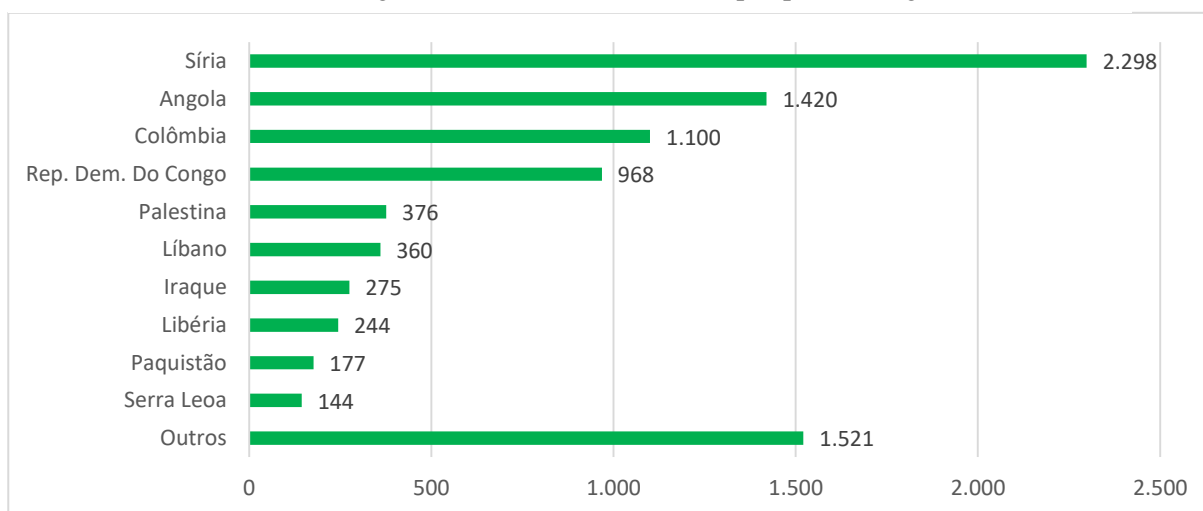


Fonte: Conare (2016, p. 6)

¹³ ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Dados sobre o refúgio no Brasil.** Disponível em <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em 19. maio.2016.

Até a publicação desta pesquisa, o Brasil possuía 8.863 refugiados de 79 nacionalidades (Gráfico 2). No início dessa lista estão refugiados da Síria, Angola, Colômbia, República Democrática do Congo (doravante RD Congo) e Palestina. Em 2013, o Conare, por meio da Resolução 17, permitiu que fosse emitido um visto especial a pessoas afetadas pelo conflito na Síria, por compreender a grave violação de direitos humanos que a população desse país tem sofrido.

Gráfico 2- Refugiados reconhecidos no Brasil por país de origem



Fonte: Conare (2016, p. 11)

A maior parcela dos refugiados no Brasil é do sexo masculino (71,8%), é adulta e tem a faixa etária de 18 a 29 anos (42,6%). Ambos os perfis – solicitante de refúgio e refugiado – mostram que esses estrangeiros estão em idade economicamente ativa.

Cavalcanti (2015), em artigo sobre a imigração e mercado de trabalho no Brasil, pontua que os novos fluxos no Brasil estão diretamente relacionados ao mercado de trabalho. Nesse quesito, é possível compreender a posição social que ocupam os migrantes e que, provavelmente, os seus descendentes irão ocupar.

Apoiando-se nas ideias de Sayad (2001 apud CAVALCANTI, 2015, p. 9), o autor supracitado afirma que os termos “estrangeiro” e “imigrante” adquirem reconhecimentos diferenciados nos aspectos sócio-jurídicos dentro da sociedade a que se destinam. Nas palavras do próprio autor, “[p]ara os ‘estrangeiro’ existe uma figura jurídica baseada em uma realidade social objetiva plasmada na forma de lei, para o “imigrante” encontramos um imaginário que o constrói socialmente.” (CAVALCANTI, 2015, p. 43)

Ainda que todo imigrante seja um estrangeiro, a ele é feita uma associação de um indivíduo que se origina de um país menos favorecido social e economicamente, que é

“atrasado” no que tange à civilização, portanto, é visto como “exportador” de imigrantes. Por outro lado, o estrangeiro é associado a uma figura originária de um lugar social e economicamente elevado, que por isso exporta “turistas”. (CAVALCANTI, 2015)

Esses fatores reafirmam a condição social e vulnerável que o refugiado e o imigrante recebem na sociedade de acolhimento e que os colocam numa posição menos favorecida, que pode ser fortalecida se eles não puderem se expressar e exercer seus direitos. Isso reflete, sobretudo, no filtro afetivo e na motivação para aprender a língua do país de acolhimento. A fragilidade e vulnerabilidade influenciam diretamente na aquisição da língua em questão, conforme já mencionado por Amado (2015).

A heterogeneidade é uma característica marcante do público da língua de acolhimento. O dicionário Aurélio define o termo “heterogêneo” como “de diferente natureza; composto de partes de diferentes naturezas” (FERREIRA, 2004, p. 450). A “natureza” neste contexto seria a língua materna, idade, nível de escolaridade, profissão, etc. Cada migrante traz sua história de vida, sua experiência individual, o que também o difere dos demais, embora estejam em condição semelhante à dele.

Conforme observado por Grosso (2010), para ter uma compreensão mais profunda desse público, seria fundamental analisá-lo individualmente. Com base no contexto de Portugal, a autora seleciona quatro fatores e variações que, em geral, caracterizam esse público:

- 1) Variação do nível de proficiência em língua portuguesa;
- 2) Variação de conhecimentos da sua língua materna e da sua própria cultura, o que irá interferir na aquisição de uma nova língua;
- 3) Variação de conhecimento e de uso de outras línguas;
- 4) Variação socioeconômica, que tem maior destaque, com a subvariação profissional.

Cabete (2010) relata que “ainda que o público aprendente se caracterize pela sua heterogeneidade no que concerne à sua origem, profissão, habilitações acadêmicas, etc., partilham a mesma urgência de comunicar em português na sociedade onde permanecem.” (CABETE, 2010, p. 76)

Diante do exposto, é possível traçar características dos aprendentes de PLAc. Esses indivíduos possuem distintas origens, línguas, idade, sexo, nível socioeconômico e

escolaridade¹⁴. Além disso, as diferentes histórias e trajetórias de vidas culminam em diferentes objetivos de vida e implicam, conseqüentemente, em particularidades no contexto de sala de aula. A vulnerabilidade é um elemento muito presente nesse público, visto que desconhecem a língua e cultura do Brasil, não possuem referências trabalhistas, nem educacionais, e estão suscetíveis a vários tipos de preconceitos.

De posse de informações sobre o aprendente de PLAc, na próxima sessão abordo a questão avaliação da aprendizagem nesse contexto.

2.2 A Avaliação da aprendizagem

Na visão de Scaramucci (2006) e Furtoso (2011), o processo de avaliação de línguas deve ser orientado pela concepção do professor sobre ensino, aprendizagem, língua(gem) e língua estrangeira. As duas autoras concordam que o professor deve “refletir sobre o construto¹⁵ que irá fundamentar sua avaliação, de modo que ela seja entendida como elemento integrador entre ensino e aprendizagem, ajudando o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica” (FURTOSO, 2011, p. 210).

É consenso entre vários autores tanto da área da Linguística Aplicada (SCARAMUCCI, 1997, 1999, 2000, 2006, 2009, 2016; FURTOSO, 2001, 2008, 2009, 2011; QUEVEDO-CAMARGO, 2011), quanto da Educação (LUCKESI, 2002, 2011; HOFFMANN, 2014; HAYDT, 2006) que a avaliação é um elemento integrado ao processo de ensinar e aprender. Scaramucci é clara ao afirmar que “não se consegue pensar no ensino/aprendizagem sem se pensar em avaliação” (SCARAMUCCI, 1997, p.78). A autora reconhece a dificuldade de se avaliar, mas acredita que a avaliação deve ser a mola propulsora para a aprendizagem, por isso deve ser valorizada e tratada como tal.

Hoffmann (2014) pontua que os professores veem a educação e a avaliação como atos distintos e não relacionados, por isso existe uma falsa dicotomia entre educar e avaliar,

¹⁴ O público de aprendentes de turmas regulares de PLE do Neppe que se constitui, sobretudo, de pessoas ligadas ao corpo diplomático, também é heterogêneo (línguas e culturas diferentes, sexo, idade), porém, diferencia-se do público de aprendentes do Módulo Acolhimento por apresentar alto nível de escolaridade e, principalmente, situação socioeconômica, laboral e habitacional estável.

¹⁵ Ebel e Frisbie (1991, p. 108 apud SCARAMUCCI, 2009, p. 32) definem o termo construto como “uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medido ou observado diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão em leitura.”

resultante das contradições e equívocos sobre os dois atos. Para eles, educar estaria relacionado a fatores afetivos que acompanham o desenvolvimento do aluno e a compreensão de suas dificuldades, enquanto avaliar estaria ligado a registros e questões institucionais. Porém, os professores se enganam quando fazem isso, pois o momento de avaliar é educativo por excelência.

Luckesi define avaliação como “o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista orientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (LUCKESI, 2002, p. 83). Nessa definição, o educador traça a diferença entre o ato de examinar e o ato de avaliar. O primeiro ato está ligado à classificação e seleção, e, conseqüentemente, à exclusão; enquanto que o segundo, ao diagnóstico e à construção de melhores resultados.

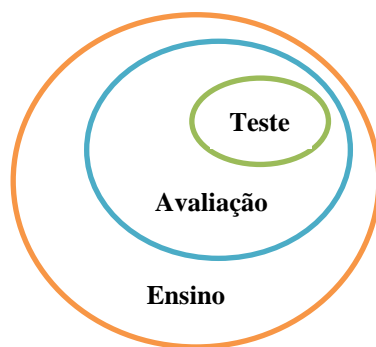
Ao distinguir os termos *assessment* (avaliação) e *testing* (avaliação por meio de testes), Brown (2004) procura evidenciar as diferentes dimensões dessas práticas dentro no mesmo contexto de ensino. O autor afirma que é comum pensar que os dois termos sejam sinônimos e, portanto, desempenhem a mesma função, mas isso é um equívoco. Segundo ele, testes são procedimentos administrativos em momentos pontuais onde o aluno, de acordo com o currículo escolar, deve provar suas habilidades. A avaliação, por sua vez, é um processo contínuo que abrange domínios muito mais amplos. Testes, então, são subconjuntos da avaliação, e não são a única forma (ou o único instrumento) de avaliação que o professor pode utilizar.

Brown (2004) esclarece que se pensarmos que a avaliação é realizada constantemente durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja com o acompanhamento do desempenho do aluno ou por meio de *feedback* dado pelo professor, veremos que o ensino e a avaliação estão inter-relacionados, ou segundo Scaramucci (1999), estão em permanente “relação simbiótica”. Isso corrobora os posicionamentos teóricos acima mencionados sobre a indissociabilidade desses dois processos. Dessa forma, Brown pretende mostrar a amplitude da avaliação no ensino e o caráter contínuo que ela possui, e mostrar como testes ou quaisquer instrumentos de avaliação são porções menores nesse conjunto (figura 2).

Scaramucci (1999) apresenta quatro importantes reflexões sobre avaliar, frutos de observações de suas aulas de inglês como língua estrangeira e de projetos do qual participou. A primeira reflexão se refere à relação que há entre avaliar e dar nota. Para muitos professores e alunos avaliar ainda se restringe a mensurar quantitativamente um aprendizado expresso em notas ou conceitos, que possuem um valor promocional. O professor também se vale desse tipo de avaliação como um instrumento de poder ou de autoridade em sala de aula. Dessa forma, o

aluno preocupa-se, apenas, em estudar para adquirir notas ou conceitos suficientes para passar de ano. Cria-se uma atmosfera de medo, conflitos, autoritarismo, e a avaliação, nesse contexto, torna-se vilã.

Figura 2– Relação entre ensino, avaliação e teste



Fonte: BROWN, 2004, p. 5, traduzido pela autora.

A segunda reflexão da autora é sobre a visão que se tem do aluno como mero objeto no processo avaliativo. Ela aponta que em abordagens como a comunicativa, o professor abre espaço para participação do aluno para definição de objetivos, materiais, metodologias, mas quando se trata de avaliação, ele não é consultado, “é colocado à margem do processo” (SCARAMUCCI, 1999, p.117). Neste caso, o professor reafirma sua autoridade já que é o único responsável por avaliar.

A avaliação vista apenas em sua natureza classificatória é a terceira reflexão feita por Scaramucci (1999). Segundo a autora, quando o professor avalia a aprendizagem do aluno apenas com base no seu desempenho aferido em notas ou conceitos, ele restringe ou minimiza a avaliação a uma forma classificatória. A autora cita Luckesi (1996, apud SCARAMUCCI, 1999) para apontar que nesses casos avaliar e dar provas tornam-se processos semelhantes. E como forma classificatória, a avaliação é utilizada apenas como verificação de erros e acertos, e de exclusão do aluno da escola. Isso reflete ainda em um julgamento da aprendizagem que valoriza o erro e despreza a construção do conhecimento.

Por fim, a última reflexão feita pela autora é a falta de objetivos claros e critérios justos na avaliação. Se não há objetivos específicos, claros e possíveis, como haverá, então, critérios justos que conduzam esse processo? A problemática que envolve objetivos de avaliação, admite Scaramucci (1999), começa na falta de planejamento no início do ano letivo. A autora observa

que esse trabalho só poderá ter êxito se os objetivos de aprendizagem estiverem bem amarrados e definidos. De acordo com a linguista aplicada (SCARAMUCCI, 1997, p.78), ao atingir um caráter diagnóstico, e não classificatório (avaliação formativa), a avaliação tem

a função mais ampla de coletar informações de forma sistemática, para tomar decisões; informações sobre a prática para a prática e, portanto, um processo dinâmico, contínuo, para tomada de consciência, para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. É, portanto, um momento educativo por excelência.

Para que haja mudanças efetivas nesse paradigma de avaliação autoritária, nota como elemento restritivo de aprendizagem e aluno como objeto, Scaramucci (1999) acredita que é necessário repensar os papéis de aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem. O aluno deve ser sujeito de seu próprio desenvolvimento e o professor, por sua vez, deve conceder a oportunidade ao aluno de negociar o processo avaliativo, envolvendo-o em seu planejamento de avaliação e, assim, estabelecendo uma relação de responsabilidade mútua. Para a autora, “[e]nvolver o aluno em seu processo avaliativo, entretanto, não pressupõe substituir a avaliação do professor por auto-avaliação do aluno, mas trazer o olhar do aluno juntamente com o do professor” (SCARAMUCCI, 1999, p.120).

Sob a perspectiva da área da Educação, Haydt (2006) revela que a associação que é feita entre avaliar e fazer provas, dar notas, repetir ou passar de ano, está ligada a uma concepção pedagógica obsoleta, mas que ainda é dominante. Nessa perspectiva, a avaliação se reduz a medir a quantidade de informações recebidas. De acordo com a autora, “nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo” (HAYDT, 2006, p. 286).

Segundo a educadora, para que a avaliação da aprendizagem tome seu verdadeiro sentido – orientador e cooperativo –, é preciso que a avaliação esteja ligada a uma concepção pedagógica mais ampla, a Psicologia Genética¹⁶. Nesse sentido, o conceito de avaliação de aprendizagem “depende, portanto, da postura filosófica adotada. Além disso, a forma de encarar e realizar a avaliação reflete a atitude do professor em sua interação com a classe, bem como suas relações com os alunos” (HAYDT, 2006, p. 287). Ela também pontua que a avaliação da

¹⁶ Segundo a Teoria Epistemológica Genética, de Jean Piaget, “conforme surgem solicitações do meio, as estruturas da inteligência vão se construindo e, a partir de novas solicitações, o sujeito tem a possibilidade de reorganizá-las, vivenciando constantes mecanismos de assimilação de novos objetos a esquemas já existentes e mecanismos de ampliação do conhecimento denominados acomodação.” Disponível em: http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&id=1797:a-epistemologia-genetica-de-jean-piaget &Itemid=97. Acesso em 04.jan.17.

aprendizagem do aluno está diretamente relacionada à avaliação do trabalho docente, pois ao avaliar o que o aluno aprendeu, o professor consegue verificar o que ele próprio conseguiu ensinar. A autora ainda ressalta que

a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la. É por isso que se diz que a avaliação contribui para melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino. (HAYDT, 2006, p. 268)

Conforme apontado pelos autores acima, para que a avaliação de aprendizagem possa ser efetivamente concebida em sua essência, como uma ponte que integra ensino e aprendizagem, alguns elementos podem ser apontados para atingir esse propósito. Os principais são (1) a definição de objetivos de ensino e instrumentos avaliativos desde o planejamento do curso, (2) a necessidade de professor e aluno estarem atentos aos seus papéis e terem responsabilidades mútuas, (3) a abordagem de ensino estar em harmonia com o material didático, (4) a avaliação ser considerada como um elemento que está presente em todo processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que a avaliação seja feita na aprendizagem.

Na próxima sessão, dedico-me aos instrumentos avaliativos, elementos importantes na avaliação da aprendizagem.

2.2.1 Instrumentos avaliativos

McNamara (2008) menciona que assim como as teorias de aprendizagem mudaram nos últimos 50 anos, as formas de avaliar também acompanharam essa mudança. Nesse sentido, o PLAc demanda diferentes maneiras de avaliar a aprendizagem dos alunos, visto a dinamicidade desse ensino e a heterogeneidade do seu público-alvo.

O autor, em consonância com Brown (2004), também reflete que para avaliar muitas vezes não seja necessário fazer um teste ou uma prova. “Talvez o que necessitamos seja uma forma de registrar essa evidência, essa informação, de modo que nos sirva para refletir sobre ela¹⁷” (MCNAMARA, 2008, p. 3). Desse modo, a forma de registro de informações deve ser definida conforme a função da avaliação que se quer realizar e os objetivos de aprendizagem previamente traçados.

¹⁷ No original “*Tal vez lo que necesitamos sea una forma de registrar esa evidencia, esa información, de modo que nos sirva para reflexionar sobre ella.*”

Essas formas de avaliar podem ser feitas com diferentes técnicas e instrumentos avaliativos. Depresbiteris (1991) aponta a distinção entre esses dois termos. As técnicas de avaliação são maneiras ou modos de obter a informação necessária, como, por exemplo, entrevista, observação ou autoavaliação. O instrumento de avaliação “é o recurso utilizado para obtenção da informação, desenvolvido segundo determinada técnica” (DEPRESBITERIS, 1991, p. 121), como, por exemplo, prova oral ou escrita, roteiro de observação ou roteiro de entrevistas.

No quadro a seguir, apresento técnicas e instrumentos de avaliação com base em Furtoso (2008)¹⁸.

Quadro 2 - Técnicas e instrumentos de avaliação

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
1. Observação	Registro de observação <ul style="list-style-type: none"> • Fichas • Caderno Lista de controle de categorias (<i>checklist</i>) Escala de classificação Anedotário Roteiro de visita à casa do aluno	Verificar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial do educando, em decorrência das experiências vivenciadas.
2. Autoavaliação	Registro de autoavaliação Lista de verificação Escala de classificação Gráfico	
3. Inquirição	Questionário <ul style="list-style-type: none"> • Inventário • Escala de atitudes • Roteiro de entrevista Sociograma	
4. Testagem (Aplicação de provas)	Prova oral Prova escrita <ul style="list-style-type: none"> • Dissertativa • Objetiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Construída pelo professor ○ Teste padronizado 	Determinar o aproveitamento cognitivo do aluno, em decorrência da aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Furtoso, 2008, p.143.

O quadro 2 apresenta quatro técnicas de avaliação (observação, autoavaliação, testagem e inquirição) e variados instrumentos avaliativos correspondentes a cada tipo de técnica, com

¹⁸ Para saber mais sobre técnicas e instrumentos de avaliação, consultar Haydt (2006) e Depresbiteris (1991); sobre atividades para avaliação de produção oral, consultar Quevedo-Camargo (2014b); e sobre avaliação de competência linguística (expressão oral, compreensão e produção de significado de textos escritos), consultar Condemarín e Medina (2005).

diferentes objetivos. Isso nos mostra o leque de possibilidades para conduzir uma avaliação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, que pode ir além de provas e testes.

Conforme observado por Furtoso (2008), o portfólio não apareceu no quadro de técnicas e instrumentos de avaliação, porém, Villas Boas (2004) ressalta que esse é um instrumento apropriado para a avaliação formativa. Dessa forma, a primeira autora classifica o portfólio como um instrumento que promove a autoavaliação.

Conforme Depresbiteris (1991), para utilizar as variadas técnicas e instrumentos de avaliação para verificar a aprendizagem dos alunos, é necessário atentar para alguns pré-requisitos. Segundo a educadora, os instrumentos de avaliação (DEPRESBITERIS, 1991, p.124) devem:

- (a) estar fundamentados em objetivos explícitos de ensino;
- (b) ser planejados com antecedência;
- (c) ter instruções compreensíveis para os alunos;
- (d) estar baseados em critérios de avaliação bem definidos.

Quanto à escolha dos instrumentos, Luckesi (2011) e Haydt (2006) compartilham a ideia de que devem ser selecionados durante o planejamento de ensino e devem estar de acordo com os objetivos de aprendizagem, conforme já observado por Scaramucci (1999). Segundo Haydt, isso permite que “haja melhor adequação dos recursos de avaliação aos objetivos previstos, aos conteúdos estabelecidos e às atividades propostas para o processo de ensino-aprendizagem” (HAYDT, 2006, p. 296). No caso do PLAc, o uso de diferentes instrumentos de avaliação contribui, sobretudo, para que o professor possua variadas formas de avaliar a aprendizagem de um grupo de alunos tão heterogêneo.

Scaramucci (1999) também acredita que em uma avaliação de processo (formativa), o professor deve combinar a prova, instrumento de avaliação mais tradicional, a outras múltiplas formas de avaliação como, por exemplo, a observação sistemática em sala de aula considerando os objetivos de aprendizagem já traçados, bem como “opiniões e julgamentos dos alunos, a partir desses mesmos critérios” (SCARAMUCCI, 1999, p. 121). A autora defende que se essas medidas – instrumentos formais e observações em sala de aula – forem claras e explícitas também para os alunos, eles podem começar a perceber mais propriamente suas ações e, assim, responsabilizar-se mais pela sua própria aprendizagem. O professor, por outro lado, além de verificar os avanços e pontos a melhorar dos alunos, tem a oportunidade de avaliar seu próprio

desempenho, e refletir sobre sua abordagem, materiais e métodos, ideia também defendida por Haydt (2006).

Na próxima sessão discorro sobre a devolução dos resultados obtidos após a aplicação dos instrumentos avaliativos aos alunos, o *feedback*.

2.2.2. O Feedback

Luckesi (2011) relata que o momento de recolhimento e correção das produções dos alunos deve ser encarado pelo professor como a oportunidade para valorizar e reorientar o aprendizado, mas sem desqualificá-lo. O autor menciona, ainda, que não podemos desqualificar uma produção de forma inconsciente, “importa corrigir para reorientar, até que consigam aprender” (LUCKESI, 2011, p. 373).

No entanto, Haydt (2006) questiona sobre o sentido da avaliação para os alunos. Ela defende que não basta apenas o professor apresentar notas/conceitos/menções como resultado do desempenho do aluno em uma prova, por exemplo. Para que a nota adquira sua real função, ela deve vir acompanhada de comentários do professor, ressaltando os avanços e pontos que precisam ser melhorados pelo aluno.

Luckesi (2011) acrescenta que o diálogo entre professor e aluno, entre outras atitudes, estreita o vínculo entre eles. Portanto, segundo o autor torna-se fundamental abrir um espaço para

perguntar-lhes o que eles não compreenderam e em que ainda necessitam de ajuda. Reorientar as aprendizagens que ainda não se realizaram. Propor novas tarefas ou pequenos exercícios que possam ser solucionados, individualmente ou em conjunto, para que se efetive a aprendizagem dos que ainda não a adquiriram. (LUCKESI, 2011, p. 373)

Haydt (2006) relata que algumas experiências mostram que quando o aluno recebe o retorno rapidamente sobre o resultado da avaliação, existe uma disposição em melhorar a aprendizagem. Portanto, a avaliação formativa e orientadora é benéfica tanto para aluno, quanto para professor. Desse modo, ela conclui que a finalidade da avaliação orientadora “[é], isto sim, verificar suas dificuldades [dos alunos] para poder indicar as intervenções mais adequadas no ensino e planejar atividades que os ajudem a atingir níveis ou estágios mais complexos de aprendizagem” (HAYDT, 2006, p. 314).

Outro elemento que merece destaque na avaliação de aprendizagem de PLAc é a cultura de aprender e de avaliar, assunto ao qual irei me ater na próxima sessão.

2.2.3 A cultura de aprender e a cultura de avaliar

A sala de aula é um lugar em que as crenças, concepções, atitudes e os mitos do aprendente e professor acabam sendo fortemente manifestados. Rolim (1998) reconhece que nesse ambiente é importante considerar a cultura pessoal do aluno, valorizando o que ele considera mais relevante no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Barcelos (2009, p. 158), cultura de aprender é definida como “o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas.” A autora salienta que

quando se fala em cultura de aprender é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social. Assim, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade. (BARCELOS, 1995, p. 37)

Coracini (1999) considera que a cultura de aprender se refere às maneiras de aprender “naturalizadas”, quase inquestionáveis, geralmente construídas pelas escolas e pelos meios de comunicação para atingir com êxito seus objetivos.

Para Almeida Filho (2013), cultura de aprender é a maneira como o aluno estuda, se prepara para o uso da língua em aprendizagem, ou por outras atitudes relacionadas às formas de como aprender, consideradas normais pelo aluno. O linguista aplicado ressalta também que “para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social ou até do grupo familiar restrito em alguns casos” (p. 22).

O autor menciona, ainda, que pode haver uma incompatibilidade entre a cultura de aprender línguas do aluno e a abordagem¹⁹ de ensinar do professor, por isso a importância de se saber sobre a cultura de aprender dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2013). Se houver tal incompatibilidade, ela pode gerar bloqueio ou dificuldade na aprendizagem e no ensino.

Barcelos (1995), em reflexão sobre a relação aprendizagem-cultura em sala de aula, revela que professores e alunos possuem hábitos, costumes e expectativas sobre aprendizagem de LE que são aceitos num mesmo local compartilhado. Entretanto, a autora acredita ainda que “ao mesmo tempo em que esses hábitos e crenças são interiorizados coletivamente, eles também são ressignificados individualmente de acordo com a cultura específica de cada um.”

¹⁹ Almeida Filho (2013, p. 30) conceitua abordagem como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.”

(BARCELOS, 1995, p. 40). No caso de PLAc, essa situação é mais complexa, pois poderá não haver um compartilhamento, visto que os hábitos, os costumes e as expectativas podem ser diferentes.

Scaramucci (1997) utiliza o termo “cultura de avaliar” em analogia ao termo “cultura de ensinar”, que, por sua vez, está relacionado à “cultura de aprender”. Para a autora, a “cultura de avaliar” está ligada às

crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos - construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática. (SCARAMUCCI, 1997, p. 77)

Em seu estudo sobre a cultura de avaliar de professoras de LE, Rolim (1998) baseia-se nas ideias de Feiman-Nemser e Floden (1986 apud ROLIM, 1998, p.45), que definem a cultura de avaliar como “o mundo subjetivo de professores em termos de suas concepções sobre ensino, suas maneiras de se perceberem, e de perceberem seu trabalho, atribuindo-lhe sentido.”

Em análise sobre o contexto escolar de professores de português para estrangeiros do Mercosul, Scaramucci (1997) constatou que, ainda que tivessem nacionalidades diferentes, esses professores possuíam culturas de avaliar muito semelhantes. Todos indicaram adotar práticas avaliativas baseadas em um ensino centralizador e autoritário, em que avaliação se restringia à verificação de erros e acertos.

A mesma autora ressalta que, segundo suas observações sobre as pesquisas sobre cultura de avaliar, “muito dos mitos, crenças desta cultura de ensinar/aprender, dizem, na realidade, respeito à avaliação e à importância que ela exerce no ensino-aprendizagem” (SCARAMUCCI, 1997, p. 77).

O posicionamento de Hoffmann (2014, p. 17) segue esse mesmo sentido quando afirma que “a prática avaliativa do professor reproduz e, assim, revela fortemente suas vivências como estudante e como professor”. Dessa forma, nós, professores, muitas vezes, tendemos a guiar nossas práticas avaliativas com o que vivemos, com as experiências positivas e até mesmo negativas que tivemos em nossa vida escolar. Assim, como a própria autora revela, é comum que professores e alunos relacionem e restrinjam a avaliação a provas, testes, notas, conceitos, boletim, aprovação e reprovação.

Ao buscar rever esses conceitos para a ressignificação do processo avaliativo, a mesma autora ressalta a importância do fator “questionamento” por parte do professor. Para Hoffmann (2014, p. 24)

a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do professor sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, por meio do qual alunos e professores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Essas reflexões de Hoffmann nos remetem ao conceito de letramento em avaliação em contexto de línguas (Scaramucci, 2016), sobre o qual discorro a seguir.

2.3 Letramento em avaliação (em contexto de línguas)

Ao destacar a importância da reflexão na formação do professor de línguas avaliador, Scaramucci (2006) salienta a necessidade de alterar o paradigma de “racionalidade técnica” que tradicionalmente fundamenta a formação do professor, para uma “racionalidade prática”, que considera a sala de aula como um ambiente variável, dinâmico e em constante alteração, e que, portanto, requer soluções a partir da problematização e reflexão contínua. A autora também ressalta que o professor avaliador reflexivo deve estar ciente das suas concepções sobre língua/linguagem, avaliação, visão sobre ensinar e aprender, abordagem de ensino e consequência de suas decisões, que repercutem muito além do contexto em que está inserido.

Furtoso (2001, 2009), em seu estudo sobre a interface da formação de professor de LE para o ensino e a avaliação, reflete sobre a lacuna que há entre a formação inicial na graduação oferecida no curso de Letras e a prática em sala de aula do professor em serviço. A falta de preparo do professor em pré-serviço no que tange à avaliação, seja pela ausência desse tema na graduação ou por outras razões, deixa-o inseguro durante a sua prática já no mercado de trabalho. Além disso, Scaramucci (2006) reforça essa realidade ao mencionar que ao observar os currículos de formação de professores de línguas (LE, L2, LM), “deixa claro uma ausência de uma preocupação mais séria com a avaliação, na medida em que raramente é tematizada da mesma forma que o são outras fases do processo de ensino/aprendizagem” (SCARAMUCCI, 2006, p. 51).

Embora com foco em diferentes contextos de ensino-aprendizagem de LE, as duas autoras já nos abriam os olhos para a importância dos conhecimentos que devem fundamentar e conduzir a prática avaliativa do professor. Além desses fatores, atualmente, a crescente necessidade da aprendizagem de línguas estrangeiras para fins profissionais ou acadêmicos, aumentou a demanda de exames de proficiência de diferentes naturezas o que, conseqüentemente, exige dos professores em serviço ou em formação, examinadores,

especialistas em testes, alunos de graduação ou pós-graduação, competências e conhecimentos para conduzir a avaliação com sua verdadeira função: diagnóstica e educativa.

O termo letramento em avaliação²⁰ (tradução de *assessment literacy*), que foi inicialmente apresentado por Stiggins (1991) e Popham (2008), surge “para se referir à natureza de conhecimentos profissionais que as pessoas na área de avaliação deveriam possuir” (SCARAMUCCI, 2016, p. 146). Entretanto, a definição do primeiro autor era limitada, pois não incluía uma dimensão social que a avaliação possui. Dessa forma, Inbar-Lourie (2008) amplia o conceito de letramento em avaliação e, com a contribuição de outros autores, o define como

a capacidade de entender, analisar e aplicar informação sobre o desempenho do aluno para melhorar o ensino. Tornar-se letrado em avaliação exige o aprendizado de ‘uma caixa de ferramentas’ de competências, algumas práticas e outras teóricas, para decidir porque, quando e como construir os vários procedimentos de avaliação. Ser letrado em avaliação significa ter a capacidade de perguntar e responder questões críticas sobre o propósito da avaliação, sobre a adequação da ferramenta a ser utilizada, sobre as condições de avaliação e sobre o que irá acontecer com base nos resultados. (INBAR-LOURIE, 2008 apud SCARAMUCCI, 2016, p. 146)

Dessa forma, para Quevedo-Camargo (2016, p. 6)

(...) um professor letrado com relação à avaliação trabalha sabendo o quê e por quê está avaliando, qual a melhor forma de avaliar determinados aspectos do processo de ensino e aprendizagem, como gerar dados confiáveis sobre o desempenho dos alunos, quais problemas podem ocorrer e o que fazer para evitá-los.

Mais recentemente, vários estudos, publicações e eventos têm apontado a relação entre o *letramento em avaliação* (Scaramucci, 2016) e o *letramento em avaliação em contexto de línguas (language assessment literacy)*, que considera “a base de conhecimentos que se encontra subjacente e que tipifica a área de avaliação em contexto de línguas como uma disciplina de estudo” (INBAR-LOURIE, 2013 apud SCARAMUCCI, 2016, p. 143).

Segundo Taylor (2013 apud SCARAMUCCI, 2016), os diferentes grupos de atores (professores, examinadores, orientadores educacionais, entre outros) terão que “ser competente[s] no conhecimento, habilidades e entendimento necessários para suas atividades, dependendo dos seus contextos, papéis e responsabilidades” (SCARAMUCCI, 2016, p. 148). Esses conhecimentos e habilidades podem ser ampliados ou aprofundados dependendo do perfil de cada grupo de atores.

²⁰ A tradução desse termo para o português foi proposta pela Prof. Dr.^a Matilde Scaramucci (2016).

Scaramucci (2016, p. 151) revela ainda que “a avaliação em contexto de línguas envolve também conhecimentos sólidos sobre a natureza da língua(gem) e sobre o que é saber uma língua que, nesse caso, são integrados aos conhecimentos sobre avaliação em geral.”

A autora supracitada menciona também que o letramento em avaliação realizado no Brasil ainda não atende à demanda existente, além do que não considera o impacto da avaliação no país e suas implicações na sociedade. Essa carência de letramento em avaliação, de acordo com Scaramucci (2016), que abrange conceitos básicos como validade, confiabilidade, construto, avaliação de rendimento e de proficiência, entre outros, “se reflete tanto na pesquisa da área como na prática da avaliação, observada no desenvolvimento de testes externos e naqueles aplicados em sala de aula” (SCARAMUCCI, 2016, p. 153).

Por fim, a mesma autora ressalta com base em Jeong (2013 apud SCARAMUCCI, 2016) a importância do letramento em avaliação e letramento em avaliação em contexto de línguas para tratarmos a avaliação com sua verdadeira dimensão educativa e social:

É somente pelo conhecimento e desenvolvimento de competências na área de avaliação que podemos impedir o uso equivocado ou abusivo do resultado dos testes, ou do uso dos testes com propósitos para os quais não foram desenvolvidos, cientes das consequências sociais e políticas que a avaliação tem nas práticas sociais” (JEONG, 2013 apud SCARAMUCCI, 2016, p. 158)

As reflexões acima abordadas sobre *letramento em avaliação* e *letramento em avaliação no contexto de ensino de línguas* não só retrata a relevância dos avanços de estudos sobre essas temáticas, mas, sobretudo, deixa evidente a dimensão e a importância da avaliação em diferentes contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

2.4 Síntese do capítulo

Neste capítulo apresentei a fundamentação teórica que subsidia esta pesquisa. Abordei o conceito de língua de acolhimento e o perfil dos aprendentes de português como língua de acolhimento, a avaliação da aprendizagem e seus elementos tais como instrumentos avaliativos, *feedback* e culturas de aprender e de avaliar. Ao final, apresentei os conceitos de letramento em avaliação e letramento em avaliação em contexto de línguas, construtos ainda recentes na literatura da Linguística Aplicada brasileira, mas que se destacam e requerem atenção face às demandas de práticas avaliativas em diversas dimensões educativas no nosso país e ao impacto das avaliações na sociedade.

No próximo capítulo, apresento a metodologia desta pesquisa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo descrevo os princípios da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, a ética na pesquisa qualitativa, a pergunta geral e os objetivos deste estudo. Na sequência, apresento o contexto, os participantes e a pesquisadora desta investigação, bem como os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados adotados.

3.1 A natureza da pesquisa

Desenvolvi uma pesquisa de natureza qualitativa e cunho interpretativista, na modalidade pesquisa-ação, com o propósito de encontrar as respostas à pergunta norteadora desta dissertação.

A pesquisa qualitativa é, segundo Denzin e Lincoln (2006, p.17), “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” Esse tipo de pesquisa é também chamado de naturalista, pois seus pesquisadores consideram os elementos em seu contexto natural, por meio de diversas representações que podem ser registradas através de instrumentos de pesquisa como notas de campo, entrevistas, questionários, fotografias, conversas, entre outros.

Como uma prática interpretativa que possui uma visão diferente do mundo e das coisas, a pesquisa qualitativa envolve uma variedade de materiais empíricos – como o estudo de caso, a experiência pessoal, a história de vida, a introspecção, os artefatos, os textos e as produções culturais, os textos observacionais – que buscam descrever momentos e problemas de uma dada realidade (Ibid., 2006). Devido a isso, mais de uma prática interpretativa é sempre utilizada na pesquisa qualitativa com o objetivo de compreender melhor a realidade observada, o que também proporciona riqueza e profundidade à pesquisa.

Os autores supracitados (op. cit.) utilizam a metáfora do *bricoleur* para esta natureza de pesquisa. *Bricoleur* é uma palavra de origem francesa que se refere ao profissional que junta pequenos pedaços de pano produzindo uma grande colcha de retalhos. Baseando-se nesta metáfora, na pesquisa qualitativa, o pesquisador, como sujeito multicultural e socialmente situado, busca fragmentos da realidade e procura juntá-los criando uma unidade de sentidos para uma experiência interpretativa. Assim, conforme o exposto, o objeto deste estudo – o contexto de ensino de PLAc – se presta à pesquisa qualitativa de base interpretativista. A seguir, descrevo a pesquisa-ação, modalidade adotada neste estudo.

3.1.1 A pesquisa-ação

O conceito de pesquisa-ação possui diferentes denominações e algumas delas até contraditórias. Segundo El Andaloussi (2004), a noção de pesquisa-ação foi introduzida há mais de meio século em trabalhos de Kurt Lewin, psicólogo alemão naturalizado norte-americano. A ele é dada a paternidade da formulação e sistematização da pesquisa-ação no quadro da Psicologia Social.

Lewin interessava-se pelo estudo da dinâmica social e tinha convicção de que a ciência era necessária tanto para a solução de conflitos, quanto para propor esclarecimentos a indivíduos envolvidos em uma dada situação e, assim, propor uma ação eficaz para o problema enfrentado (CHIZZOTTI, 2006). Lewin e seus colaboradores entendiam claramente que a participação de atores no trabalho, com coletividade e democracia, proporcionaria mais vantagens em suas atividades e relações. Sua contribuição maior foi com a releitura das teorias de clássicos da Psicologia e uma nova maneira de encarar a relação entre teoria e prática.

Greenwood e Levin (2006, p. 100) definem a pesquisa-ação como

a pesquisa em que a validade e valor dos resultados de pesquisa são testados por meio de processos colaborativos de geração e de aplicação de conhecimento do pesquisador profissional como *insider* em projetos de mudança social que visam a aumentar a imparcialidade, o bem estar e a autodeterminação.

Ao corroborar o conceito de pesquisa-ação como um processo cíclico e colaborativo, e proporcionador de conhecimentos a todos os atores do contexto abordado, Chizzotti (2006, p.81) define a pesquisa-ação como

um contínuo planejamento, identificação do problema, execução e avaliação da ação e, (...) uma sequência espiral reiterada de análise, pesquisa de fatos, conceituação, elaboração de planos de ação, realização desses planos, seguida da avaliação, pesquisa de fatos novos e repetição do ciclo espiral de atividades.

Na pesquisa-ação, é o contexto social que irá nortear qual estrutura deverá ser utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Este tipo de pesquisa, portanto, está estritamente vinculado ao meio social em que se insere. Os princípios sociais e culturais são os grandes paradigmas na pesquisa-ação. Os pesquisadores e demais membros envolvidos procuram agir conjuntamente em um projeto social que deve convergir para uma mudança naquele meio e para a produção de conhecimento, que pode ser replicado em outras comunidades.

Na área educacional, este tipo de modalidade de pesquisa “representa o desenvolvimento de uma investigação conduzida por professores, focalizando questões recorrentes no contexto de atuação, ou seja, questões surgidas na prática de sala de aula” (VIANA, 2007, p. 233).

Stake (2011, p.175) entende a pesquisa-ação como

o estudo da ação, quase sempre com a intenção de conseguir aprimorá-la, mas é especial por ser realizada pelas pessoas diretamente responsáveis pela ação. (...) É um autoestudo com menos ênfase na teorização e mais no desempenho, fazendo perguntas como “O que eu estou fazendo?”, “O que deveríamos estar fazendo de maneira diferente?”

Lewin (1947) e diversos autores (KEMMINS; MCTAGGART, 1988; 2007; BARBIER, 2002) concordam que a pesquisa-ação possui fases de planejamento que são cíclicas e contínuas. Mesmo com algumas diferenças nos modelos apresentados por esses autores, essas fases possuem características que Chizzotti (2006) condensa em um movimento cíclico composto de 6 fases:

- 1) Definição do problema
- 2) Formulação do problema
- 3) Implementação da ação
- 4) Execução da ação
- 5) Avaliação da ação
- 6) Continuidade da ação

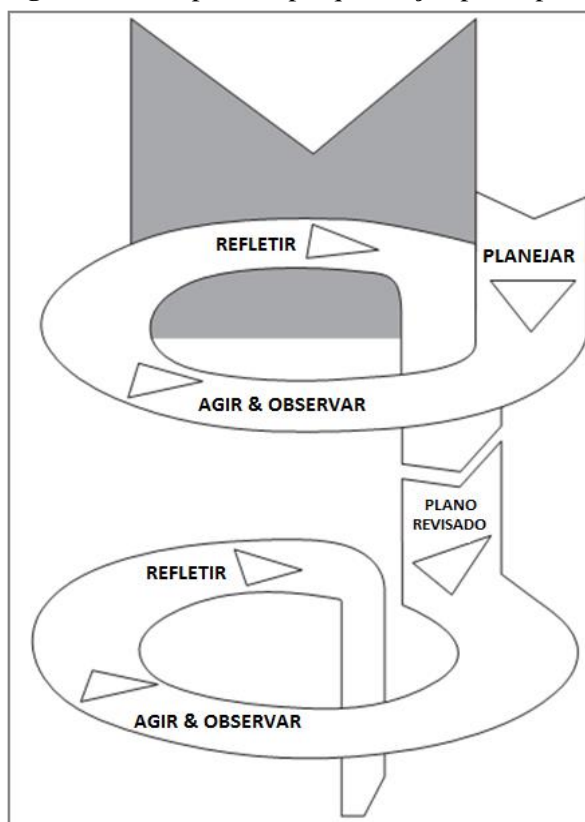
Kemmis e McTaggart (2007), ao compreenderem que a pesquisa-ação não é somente coleta de informações e produção de conhecimentos, e sim, a participação de outras pessoas para entender o que acontece em uma dada realidade, introduziram o conceito de pesquisa-ação participante (STAKE, 2011).

Nessa perspectiva, os autores apresentam uma espiral de ciclos autorreflexivos (figura 3) que possui as seguintes etapas:

- a) Planejar uma mudança;
- b) Agir e observar o processo e consequência da mudança;
- c) Refletir sobre esse processo e consequências;
- d) Replanejar;
- e) Agir e observar novamente;

f) Refletir novamente e seguir adiante...

Figura 3 - A espiral da pesquisa-ação participante



Fonte: Kemmis e McTaggart (2007, p. 276), traduzido por Gladys Quevedo-Camargo.

Kosh (2005) afirma que há vários modelos de pesquisa-ação e que eles possuem diferentes características, portanto, o pesquisador pode adotar aquele mais adequado aos seus objetivos. Sendo assim, acredito que o modelo de Kemmis e McTaggart (2007) seja o mais adequado para esta investigação, também, por considerá-lo mais “fluido, aberto e receptivo” (KOSH, 2005, p. 5).

Concluindo, esta foi uma pesquisa-ação participante (KEMMIS; MCTAGGART, 2007) de natureza qualitativa e base interpretativista.

3.2 Objetivos e pergunta de pesquisa

Esta pesquisa teve por objetivo principal verificar a relação entre a forma de avaliar do professor e a satisfação do aprendente de PLAc com seu progresso na aprendizagem com base no contexto do curso Módulo Acolhimento, que será apresentado no contexto de pesquisa. Para atingir este objetivo, a seguinte pergunta geral de pesquisa norteou este estudo: **Qual a relação**

entre a forma de avaliar do professor e a satisfação do aprendente de PLAc com seu progresso na aprendizagem?

Foram traçados três objetivos específicos de pesquisa: (1) Conhecer o perfil dos aprendentes do nível Acolher 2 do Módulo Acolhimento; (2) Identificar os objetivos de aprendizagem dos aprendentes do Acolher 2; e (3) Fazer um levantamento sobre a expectativa dos aprendentes do Acolher 2 em relação à avaliação.

No quadro a seguir, apresento o panorama desta pesquisa com o objetivo e a pergunta geral, os objetivos específicos, bem como as fontes de informações, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise de dados.

Quadro 3 - Panorama de pesquisa

Objetivo geral	Pergunta geral de pesquisa	Fontes de informação
Verificar a relação entre a forma de avaliar do professor e a satisfação do aprendente de PLAc com seu progresso na aprendizagem com base no contexto do curso Módulo Acolhimento	Qual a relação entre a forma de avaliar do professor e a satisfação do aprendente de PLAc com seu progresso na aprendizagem?	Dados levantados ao atingir os objetivos específicos

Objetivos específicos	Fontes de informação	Instrumentos de coleta de dados	Procedimentos de análise
Conhecer o perfil dos aprendentes do Acolher 2	Dados dos participantes de duas turmas ministradas pela pesquisadora; dados oficiais do Conare.	Questionários; observação participante.	Tabulação dos dados.
Identificar os objetivos de aprendizagem dos aprendentes do Acolher 2	Dados dos participantes de duas turmas ministradas pela pesquisadora	Questionários; observação participante, notas de campo.	Tabulação dos dados.
Fazer um levantamento sobre a expectativa dos aprendentes do Acolher 2 em relação à avaliação	Dados dos participantes de uma das turmas ministradas pela pesquisadora	Questionário; observação participante, notas de campo.	Tabulação dos dados.

Fonte: A autora

Conhecer o público de aprendentes e seus objetivos de aprendizagem é fundamental para fazer o planejamento de ensino, o que inclui a escolha de técnicas e instrumentos avaliativos. Como os aprendentes do Acolher 2 possuíam históricos de vida variados, tornou-se relevante fazer um levantamento acerca da expectativa deles em relação à avaliação e, assim, refletir

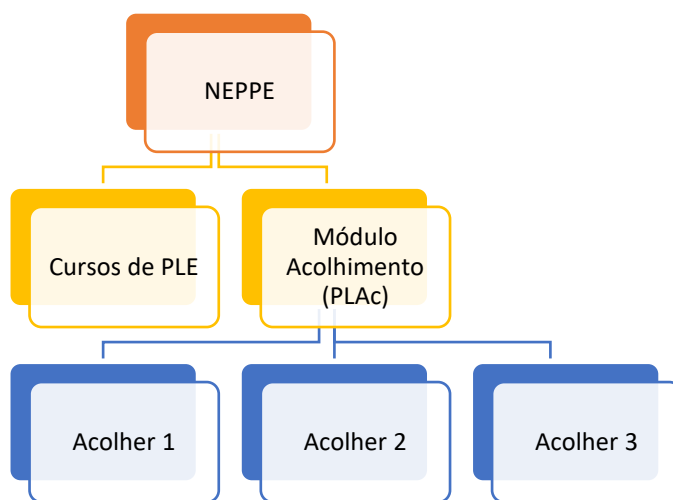
sobre a escolha mais adequada das técnicas e instrumentos de avaliação para esse público, respeitando suas expectativas e, também, adequando-se à dinamicidade implícita da língua de acolhimento.

A seguir, apresento as informações pertinentes ao contexto, incluindo os participantes e a pesquisadora, além dos procedimentos para coleta e análise dos dados.

3.3 Contexto da pesquisa

Esta investigação foi desenvolvida nos anos de 2015 e 2016, em dois momentos em que ministrei duas turmas do nível Acolher 2 no Módulo Acolhimento. Esse curso é ofertado regularmente pelo Neppe, localizado na Universidade de Brasília, no Distrito Federal, cuja estrutura é apresentada abaixo.

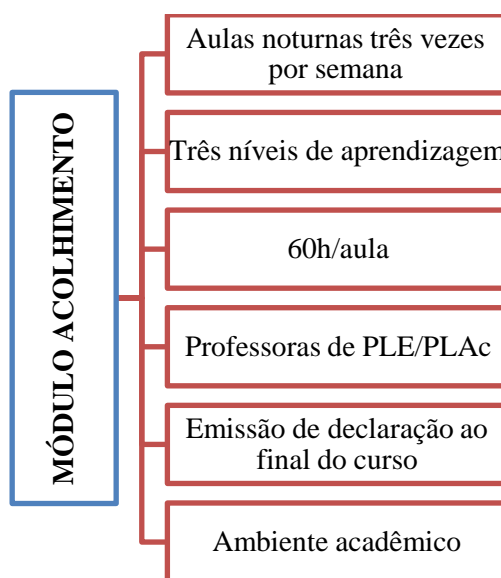
Figura 4 - Estrutura dos cursos de português do Neppe



Fonte: A autora

O Módulo Acolhimento é um curso gratuito de português como língua de acolhimento e destina-se a refugiados, solicitantes de refúgio e imigrantes em vulnerabilidade a partir dos 16 anos de idade. Em 2015, quando iniciei a coleta de dados para esta pesquisa, o curso tinha 60 horas de duração e 2 níveis de ensino – Acolher 1 e Acolher 2 –, com turmas de até 20 alunos de distintas nacionalidades. As aulas tinham a duração de 1h40 e ocorriam 3 vezes por semana, no período noturno, o que permitia que os alunos que trabalhassem também pudessem frequentá-las. Em 2016, foi criado o nível Acolher 3. Na figura 5, a seguir, está apresentada a configuração do Módulo Acolhimento até o presente momento.

Figura 5- Configuração atual do Módulo Acolhimento



Fonte: A autora

Para ingressar no curso é necessário, apenas, que o refugiado ou o imigrante em vulnerabilidade faça a sua inscrição mediante carta de encaminhamento do IMDH. Ao final de cada curso os alunos recebem uma declaração que comprova a participação no Módulo. Além disso, para que os alunos pudessem frequentar as aulas, a coordenação do Módulo juntamente com o IMDH e o Acnur conseguiram viabilizar a concessão do Passe Livre Estudantil, emitido pelo órgão de transporte público urbano de Brasília. Dessa forma, todos os alunos tinham acesso ao transporte público gratuito nos dias de aula, o que permitia que eles pudessem frequentar o curso, considerando a situação financeira e laboral instável e vulnerável em que se encontravam.

Visto a especificidade desse ensino-aprendizagem e a dinamicidade que o curso possui, o material didático, produzido pelas próprias professoras, coordenadora do curso, bolsistas e colaboradores, é distribuído gratuitamente e procura atender às necessidades comunicativas e aos objetivos de aprendizagem do público-alvo.

O material é dividido em seis temas: apresentação pessoal, trabalho, moradia, saúde, cotidiano e diversidade cultural brasileira. Após o estudo do primeiro tema básico do curso, que é de apresentação pessoal, os alunos, individualmente, devem indicar qual tema gostariam de aprender, conforme suas prioridades. Ao final, são contabilizadas todas as escolhas e o tema apontado como mais importante será estudado na sequência. Sendo assim, o curso é temático e modular, visto que segue módulos não fixos. As professoras, então, organizam sua prática de

acordo com o interesse e os objetivos de aprendizagem dos alunos. O material didático continua em constante adaptação, no intuito de atender às necessidades de aprendizagem de cada grupo.

O material didático apresenta uma abordagem mista, visto que há traços de uma abordagem comunicativa, bem como de ensino para fins específicos. “Esse caráter misto evidencia-se sobretudo no que se refere à autenticidade do material e à autonomia do aprendente no seu percurso individual (BARBOSA, p. 8, no prelo).

Diferentemente dos cursos regulares de PLE do Neppe, o avanço nos níveis no Módulo Acolhimento não é feito mediante notas ou menções. O aluno cursa um determinado nível conforme sua proficiência em português, e, se for o caso, pode repeti-lo, o que pode ser acordado entre a professora e o aluno. Entretanto, avançar para o nível seguinte causa impacto na autoestima do aluno e o estimula a continuar a aprender (formalmente) ou a manter-se em contato com a língua-alvo. Por isso, a questão de avaliar a aprendizagem dos alunos torna-se tão essencial e requer reflexões.

Durante o período em que esta pesquisa se desenvolveu, para selecionar os alunos para os dois níveis de aprendizagem, as professoras do Módulo procederam da seguinte maneira: os alunos novos que tinham baixa proficiência²¹ em português seguiram para o Acolher 1; os alunos que já tinham feito o Acolher 1 anteriormente e os novos alunos que apresentaram proficiência básica em português seguiram para o Acolher 2.

Nas duas turmas, a proficiência dos novos alunos foi avaliada no primeiro dia de aula de acordo com a desenvoltura das respostas dos questionários (apêndices A e C) aplicados a todos os alunos e na observação das professoras em relação à proficiência oral e escrita deles. Nesse dia, também, os alunos, as professoras e a coordenadora do Módulo reuniram-se para que pudessem se apresentar.

No segundo dia, as professoras dividiram as turmas de acordo com os critérios apontados acima e com base em suas experiências anteriores no Módulo. Eventualmente, alguns alunos trocaram de nível por não se sentirem adaptados à turma à qual foram encaminhados. É válido mencionar que nesse curso é comum que alguns alunos tenham baixa assiduidade. Isso se deve a questões pessoais ou profissionais, e considerando o contexto desse grupo, não é difícil que algumas vezes essas pessoas mudem de cidade ou arranjem um trabalho que dificulte a presença delas nas aulas.

²¹ Scaramucci (2000, p. 14) define proficiência, com uso mais restrito e técnico, como “[o] domínio, funcionamento ou controle operacional da língua em questão.”

O Módulo Acolhimento adota uma nova modalidade de ensino que é emergente no Brasil e por isso está em constante adaptação, pois intenciona sempre atender às demandas do seu público-alvo. Face à importância do percurso que o Módulo tomou, acredito ser relevante apresentar sua história, sobre a qual discorro brevemente a seguir.

3.3.1 Módulo acolhimento – Curso de português para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade

O Módulo Acolhimento está vinculado ao projeto de pesquisa “*PROACOLHER: Português para Estrangeiros: língua-cultura e acolhimento em contexto de imigração e refúgio*” do Grupo de Pesquisa “Língua, Cultura, Representação”, do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), e é coordenado pela Professora Doutora Lucia Maria de Assunção Barbosa, da Universidade de Brasília. Possui como objetivo “investigar o ensino de língua-cultura como espaço privilegiado para o reconhecimento da diversidade linguístico-cultural de imigrantes em situação de refúgio”²².

O *PROACOLHER* baseia-se, essencialmente, no acesso à língua de acolhida, neste caso a língua portuguesa, não somente como direito assegurado para o pleno exercício da cidadania, mas como uma etapa simbólica, estratégica e decisiva para a inserção linguístico-cultural e financeira do(a) imigrante²³.

A proposta desse curso de PLAc surgiu após o contato de um refugiado político oriundo da RD Congo com a coordenadora do Neppe, professora Lúcia Barbosa. Nesse contato, ele argumentou que precisava melhorar seu português para conseguir um emprego melhor. Então, após nivelamento, ele seguiu para uma turma regular de Português para Estrangeiros ofertada pelo Núcleo, que atende, sobretudo, ao corpo diplomático residente em Brasília (BARBOSA, no prelo).

A partir desse encontro, em 2012, houve uma aproximação entre a professora Lúcia Barbosa e o Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH), na figura da sua diretora, Irmã Rosita Milesi, no intuito de tornar real a criação de um curso específico de português para refugiados e imigrantes. Esta parceria logrou êxitos, e conta, ainda, com apoio da Agência da ONU para refugiados - ACNUR (BARBOSA, no prelo).

O Módulo Acolhimento oferece aulas de PLAc desde o final de 2012. Inicialmente, as aulas eram conduzidas por estagiários do curso de Português do Brasil como Língua Segunda

²² NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS. **Pesquisas Neppe**. Disponível em < <http://www.neppe.unb.br/br/instituicao/pesquisas-neppe>>. Acesso em 16.fev.2016.

²³ Idem.

(PBSL) da própria Universidade de Brasília, que precisavam cumprir uma disciplina de estágio supervisionado. Tal ação, entretanto, ocasionava frequente rotatividade de professores. Visto a crescente demanda do público-alvo e a consolidação do curso, optou-se pela atuação de profissionais da área.

As frequentes adaptações do curso, sejam relativas ao material didático, aos níveis de aprendizagem, à opção por professores com experiência, ou a outros fatores, são resultado das reflexões, vivências e pesquisas desenvolvidas pela equipe que se dedica ao curso, que busca considerar a dinamicidade e as especificidades dessa nova modalidade de ensino, bem como seu público-alvo.

No próximo tópico, discorro sobre os participantes desta investigação.

3.3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram alunos estrangeiros que formaram duas turmas do nível Acolher 2 no Módulo Acolhimento, uma no segundo semestre de 2015 e outra no primeiro semestre de 2016. A primeira turma (doravante **Turma A**) possuía 15 alunos e foi ministrada no período 25 de agosto a 29 de outubro de 2015. A segunda turma (doravante **Turma B**) reuniu seis alunos e ocorreu no período de 14 de março a 31 de maio de 2016.

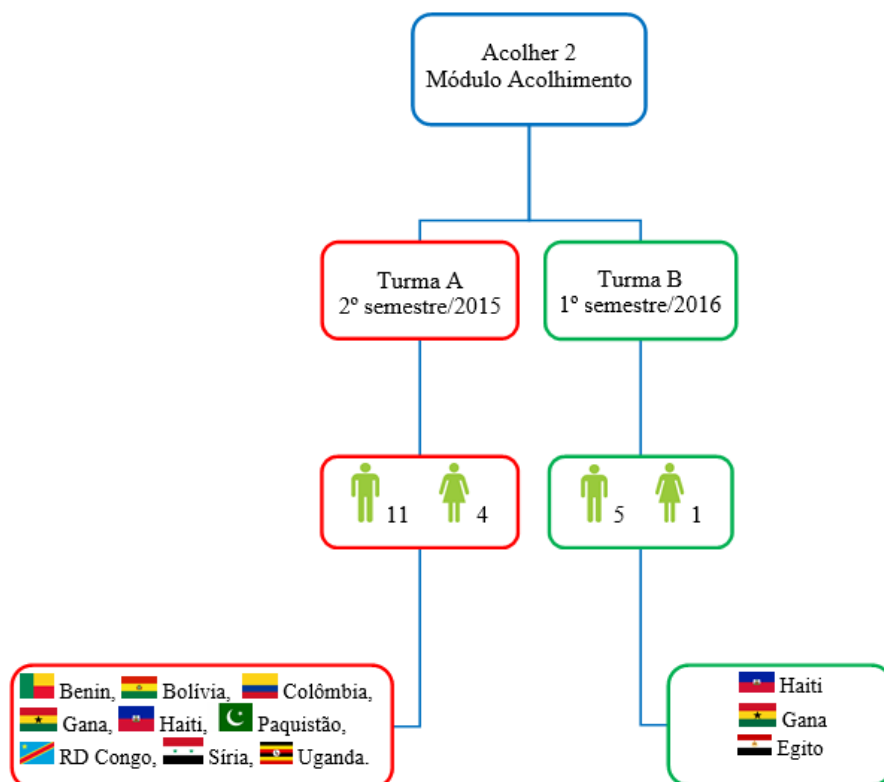
A Turma A era formada por 15 homens e 4 mulheres, que possuíam entre 20 e 46 anos, e eram de nove nacionalidades distintas. Os países de origem dos alunos eram: Benin, Bolívia, Colômbia, Gana, Haiti, Paquistão, RD Congo, Síria e Uganda.

A Turma B reuniu seis alunos, sendo apenas uma mulher, com a idade entre 19 a 33 anos. Os países de origem deles eram: Haiti, Gana e Egito.

Nesse curso do primeiro semestre de 2016, devido ao fato do Passe Livre Estudantil não ter sido concedido aos alunos por razões administrativas do órgão de transporte público do DF, muitos alunos tiveram que desistir do curso devido à impossibilidade de custear o transporte até a Universidade nos três dias de aula. Face a essa situação, a coordenação juntamente com as professoras do Módulo decidiram reduzir as aulas para uma vez por semana. Sendo assim, excepcionalmente, esse curso teve apenas 30h/aula.

Devido à questão do transporte, o Acolher 2, que tinha iniciado com 15 alunos, se manteve a maior parte do tempo com seis alunos. Dessa forma, para esta investigação, considereirei como participantes de pesquisa apenas os seis alunos que tinham presença assídua, já que puderam frequentar as aulas e participar das atividades em sala.

Figura 6 - Participantes da pesquisa



Fonte: A autora

É importante ressaltar que nessa modalidade de ensino é comum que a frequência dos alunos varie, seja por razões questões pessoais ou profissionais. Dessa maneira, no momento de aplicação dos instrumentos de coleta de dados, nem todos os alunos estavam presentes, assim, o número de questionários preenchidos não ficou igual com o número total de alunos.

3.3.3 A pesquisadora

Além de pesquisadora deste estudo sou, também, professora no Módulo Acolhimento, onde atuo desde 2014. Portanto, sou uma pesquisadora-participante, o que vai ao encontro da escolha da modalidade da pesquisa adotada.

Sou natural de Belém, Pará, e sou formada em Letras Língua Portuguesa e especialista em Ensino-Aprendizagem em Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua pela Universidade Federal do Pará. No início de 2013, já em Brasília, resolvi retomar a vida acadêmica e parti para esse objetivo ao cursar uma disciplina, como aluna especial, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Na ocasião, conheci o Neppe, sob a coordenação da Professora Doutora Lucia Maria Assunção Barbosa, e tive a

oportunidade de integrar a equipe do Núcleo como uma das professoras do Módulo Acolhimento.

Até aquele momento, eu desconhecia a realidade dos refugiados e imigrantes em vulnerabilidade e me surpreendi com a quantidade de alunos e alunas das mais diferentes origens com o mesmo objetivo: aprender a língua portuguesa para, de alguma forma, integrar-se à sociedade e retomar suas vidas neste novo país. A partir de então, trabalhar nesse contexto passou a ser um grande desafio profissional para mim. Além das aulas, era necessária a produção de um material didático específico que atendesse aos objetivos de aprendizagem desses grupos. Assuntos como turismo no Brasil, gastronomia e música brasileira, nesse momento, não eram o interesse imediato desses alunos e alunas. Eles objetivavam aprender o português para que pudessem reconstruir suas vidas no país, portanto, conseguir um trabalho, retomar os estudos, ter acesso a moradia, saúde, e alimentação. Essas são questões emergenciais para aqueles que aqui recebem acolhida.

Durante minhas práticas em sala de aula e contato com os alunos, notei que a aprendizagem da língua portuguesa permitia que essas pessoas se integrassem à sociedade por meio do rompimento da barreira linguística sob a qual poderiam estar vivendo. Ao terem algum domínio da língua, elas podiam explicar de onde vinham e porque estavam aqui, suas histórias de vida, o que buscavam aqui neste novo país, e como poderiam recomeçar suas vidas nesta nova realidade. Somente por meio desse domínio elas poderiam viabilizar o exercício de uma cidadania plena.

Pude compreender, dessa forma, que, como professora, acolhia esses alunos pelo exercício da minha própria profissão. Obviamente, muitas outras questões perpassavam a sala de aula e a relação com os alunos. O professor ou a professora ocupa, muitas vezes, o lugar de amigo/a, de uma pessoa de confiança nesse ambiente. Por essa razão, é compreensível que se tenha uma postura sensível perante esse contexto que envolve afetividade, vulnerabilidade e confiança.

Durante o andamento dos cursos, deparei-me com várias questões complexas sobre ensinar e aprender línguas no contexto de PLAc, particularmente relativas a como avaliar a aprendizagem dos alunos e produzir os materiais didáticos. Entretanto, a questão da avaliação foi a que mais me intrigou a ponto de estudá-la mais profundamente e desenvolver este estudo.

3.4 Instrumentos para coleta de dados

Segundo Sagor (1992 apud VIANA, 2007, p. 247), a geração de dados é considerada o coração do processo de pesquisa, pois ela é que dará sustentação e credibilidade à pesquisa. Os dados coletados para este estudo resultaram da aplicação de três instrumentos de pesquisa: o questionário, a observação participante e as notas de campo. A escolha destes instrumentos favoreceu visualizar diferentes aspectos do contexto investigado.

A seguir apresento de forma mais detalhada cada um dos três instrumentos utilizados.

3.4.1 O questionário

O questionário é “um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados” (STAKE, 2011, p.111).

Nesta pesquisa, foram utilizados três questionários (apêndices A, B e C), compostos de itens fechados e abertos. Foram aplicados em momentos diferentes e utilizados com distintos objetivos, como mostrado no Quadro 4 a seguir. Os questionários 1 e 2 eram compostos por uma ficha pessoal e o questionário propriamente dito. Ambos foram elaborados pelas professoras-pesquisadoras do Acolher 1 e 2²⁴.

Quadro 4 -Períodos e objetivos da aplicação dos questionários

Instrumento	Período de aplicação	Objetivo
Questionário 1	Segundo semestre de 2015, no início do curso	Conhecer o perfil e objetivos de aprendizagem dos alunos que formaram a Turma A
Questionário 2	Segundo semestre de 2015, na metade do curso	Fazer um levantamento sobre a visão sobre avaliação dos aprendentes da Turma A
Questionário 3	Primeiro semestre de 2016, no início do curso	Conhecer o perfil e objetivos de aprendizagem dos alunos da Turma B

Fonte: A autora

A tabulação desses dados será apresentada no próximo capítulo deste trabalho.

²⁴ As professoras-pesquisadoras do Acolher 1 e Acolher 2 eram, respectivamente, Lígia Sene e Ingrid Cruz.

3.4.2 A observação participante

Segundo Stake (2011), a observação participante é uma forma ativa de observação, pois “o pesquisador se junta à atividade como participante, não apenas para se aproximar de outros participantes, mas para tentar aprender algo com a experiência que eles têm descrita no papel” (STAKE, 2011, p. 107).

As observações das aulas, em geral, vêm acompanhadas das notas de campo e posteriormente de gravações em áudio e vídeo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Portanto, além das observações de aulas, acreditei ter sido relevante para coleta de dados registrar, em notas de campo, relatos das percepções das aulas observadas, entretanto, não julguei necessário fazer gravações em áudio.

3.4.3 As notas de campo

As notas de campo são “relatos escritos do que o pesquisador escuta, vê, experiencia, e pensa no decorrer da coleta e análise de dados em uma pesquisa qualitativa”²⁵ (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 107-108). No atual contexto, não houve aspectos previamente determinados para serem observados; eles foram notados à medida que as aulas foram ocorrendo e alguns pontos chamaram a atenção da pesquisadora. Dessa maneira, a observação foi assistemática, já que não houve sistematização ou categorização dos pontos observáveis.

As notas de campo feitas por mim foram referentes apenas à Turma A, ministrada no primeiro semestre de 2016. Ao final da aula, procurei relatar os assuntos abordados nesse dia de aula, as reflexões, os sucessos e os insucessos nas atividades feitas.

3.5 Ética na pesquisa qualitativa

A crescente discussão em torno da ética na pesquisa possibilitou que os “sujeitos de pesquisa”, como eram chamados anteriormente, passassem a ser denominados de “participantes da pesquisa” (SCHÜLENK, 2005). O autor explica que essa mudança se deve à percepção do papel desses indivíduos na pesquisa que, de meros sujeitos passivos, tornaram-se agentes ativos.

Segundo a Perspectiva Ética Deontológica, “deve-se sempre agir eticamente, sendo este um dever moral” (SCHÜLENK, 2005, p.36). As ideias do filósofo alemão Immanuel Kant

²⁵ Do original “(...) the written account of what the researcher hears, sees, experiences, and thinks in the course of collecting and reflecting on the data in a qualitative study.”

influenciaram os debates sobre ética na pesquisa e são evidentes hoje, por exemplo, com o uso do termo de consentimento livre e esclarecido, em que os participantes são consultados sobre suas participações anteriormente à realização da pesquisa e coleta de dados. Conforme o mesmo autor,

[d]epois de terem sido voluntariamente informados e esclarecidos, a concordância dos participantes com a pesquisa é uma forma de expressar que os propósitos da pesquisa são compartilhados e que não são apenas instrumentos para um fim, mas parte fundamental de um processo (SCHÜLENK, 2005, p.36).

Celani (2005) corrobora com o pensamento do autor supracitado e ao tratar da pesquisa educacional crítica, no âmbito da Linguística Aplicada, menciona que é fundamental proteger os participantes, dessa forma “é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa” (CELANI, 2005, 110).

No intuito de seguir os preceitos da ética, respeitando os participantes da pesquisa, na pesquisa aqui relatada, os participantes foram, inicialmente, informados que o núcleo onde ocorriam as aulas era, também, um local de pesquisa. Posteriormente, foram informados sobre a presente pesquisa e consultados sobre suas livres participações. Ao final, foi entregue um termo de consentimento (apêndice D) aos alunos, que concordaram em assiná-lo. Portanto, nos momentos em que havia aplicação de questionário, mencionava que fazia parte da pesquisa e que eram livres para aceitar ou não participar dela.

3.6 Procedimento para análise de dados

Enquanto a coleta de dados é o coração da pesquisa, a análise é a sua alma (SAGOR, 1992, apud VIANA, 2007, p. 248). Segundo Bogdan e Biklen (1998, p. 157), a análise de dados é o momento de organização e sistematização de todos dos dados coletados por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa. É a etapa de transcrição de entrevistas e notas de campo, de sintetização dos dados adquiridos, tornando-os acessíveis para compreender o que deve ser considerado importante para a pesquisa.

Gibbs (2009) esclarece que a pesquisa qualitativa diferencia-se de alguns tipos de pesquisa social por não desassociar o conjunto de dados e a sua análise, visto que eles começam e se desenvolvem juntos. O autor explica que ao realizar entrevistas e escrever notas de campo, o pesquisador já inicia sua análise; além disso, ele considera essa uma boa prática, pois o

pesquisador, ao analisar seus primeiros dados, já pode levantar novas perguntas para a pesquisa (GIBBS, 2009). Por isso, a pesquisa qualitativa torna-se flexível.

Com o intuito de validar e diferenciar os dados coletados, adotamos o conceito de triangulação que, segundo Flick (2009), é um conceito muito utilizado na pesquisa qualitativa quando se trata de questões de qualidade. De acordo com o autor,

[...] a triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e/ou em abordagens teóricas. [...] Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados. (FLICK, 2009, p. 62)

Denzin (1970, p. 297 apud FLICK, 2009, p.62) define a triangulação como “a combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenômenos”.

Ainda de acordo com Burns (2010),

“Triangulação. Esse termo vem originalmente do campo da “navegação, astronomia e levantamento topográfico”, onde diferentes ângulos e medidas são tomados para garantir que um determinado local é preciso (Bailey, 2006, p.131). Se aplicarmos à essa coleção de dados isso significa que a combinação de ângulos dos dados ajudará a nos dar maior objetividade. Isso geralmente significa coletar mais do que um tipo de dado (isso não significa necessariamente três tipos, apesar do termo triangulação parecer sugerir isso). Então, você pode comparar, contrastar e fazer a verificação cruzada para ver se o que está procurando através de uma fonte é corroborado por outra evidência. Dessa forma, você pode ficar mais confiante sobre suas reflexões e as conclusões são apoiadas pelos dados e não somente pelos seus próprios pressupostos ou ideias pré-concebidas²⁶. (BURNS, 2010, 95-96)

Stake (2011) corrobora a utilização da triangulação para validar dados, pois pode “aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam” (STAKE, 2011, p.47). O autor ainda complementa que a triangulação permite ver diferentes pontos de vista, por isso ela pode ser uma forma de diferenciação, e não apenas de afirmação e validação de dados (STAKE, 2011). Ele complementa que a triangulação “(...) pode nos dar mais confiança de que determinamos corretamente o significado ou pode nos dar mais confiança de

²⁶ No original: "triangulation. This term comes originally from the fields of “navigation, astronomy and surveying”, where different bearings and measurements are taken to make sure that a particular location is accurate (Bailey, 2006, p. 131). If we apply this to data collection it means that a combination of angles on the data will help give us more objectivity. This usually means collecting more than one type of data (it doesn't necessarily mean three types, although the term triangulation seems to suggest this). Then you can compare, contrast and cross-check to see whether what you are finding through one source is backed up by other evidence. In this way you can be more confident that your reflections and conclusions are supported by the data and not just by your own presuppositions or biases"

que precisamos analisar as diferenças para enxergar significados múltiplos e importantes.” (STAKE, 2011, p. 139)

3.7 Síntese do capítulo

Neste capítulo discorri sobre os conceitos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, os quais embasam esta investigação, e justifiquei a escolha de três instrumentos de coleta de dados. Apresentei os objetivos e a pergunta de pesquisa que norteiam esta investigação. Mostrei, também, o contexto e os participantes da pesquisa, assim como meu percurso como professora-pesquisadora. Por fim, estabeleci a triangulação de dados como procedimento para análise dos dados que compõem esta pesquisa com o objetivo de validar minhas evidências e assertivas.

No próximo capítulo, apresento a análise e discussão dos dados coletados.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresento, analiso e discuto os dados gerados a partir da utilização de três instrumentos, conforme apresentado no capítulo metodológico: questionários, observação participante e notas de campo. Com o objetivo de dar resposta à pergunta de pesquisa que norteia esta investigação, busquei (1) conhecer o perfil dos aprendentes do curso de PLAc no contexto do Módulo Acolhimento; (2) identificar seus objetivos de aprendizagem; e (3) fazer um levantamento sobre suas expectativas em relação à avaliação.

4.1 Perfil dos aprendentes do curso de PLAc no contexto do Módulo Acolhimento

As informações de perfil social básico dos aprendentes das duas turmas do Acolher 2 se referem a sexo, nacionalidade, idade, língua materna, nível de escolaridade e tempo de residência no Brasil. Esses dados foram provenientes dos questionários 1 e 3 (apêndices A e C) aplicados no primeiro de aula e observação participante da professora-pesquisadora, além de notas de campo

A seguir, apresento os perfis das duas turmas.

4.1.1 Perfil social básico dos aprendentes da Turma A

Conforme já apresentei no capítulo anterior, a Turma A, ministrada no segundo semestre de 2015, reuniu 15 alunos, sendo 11 homens e 4 mulheres, que tinham entre 18 e 46 anos de idade. As informações desses aprendentes provém do questionário 1 (apêndice A), preenchido por 13 aprendentes.

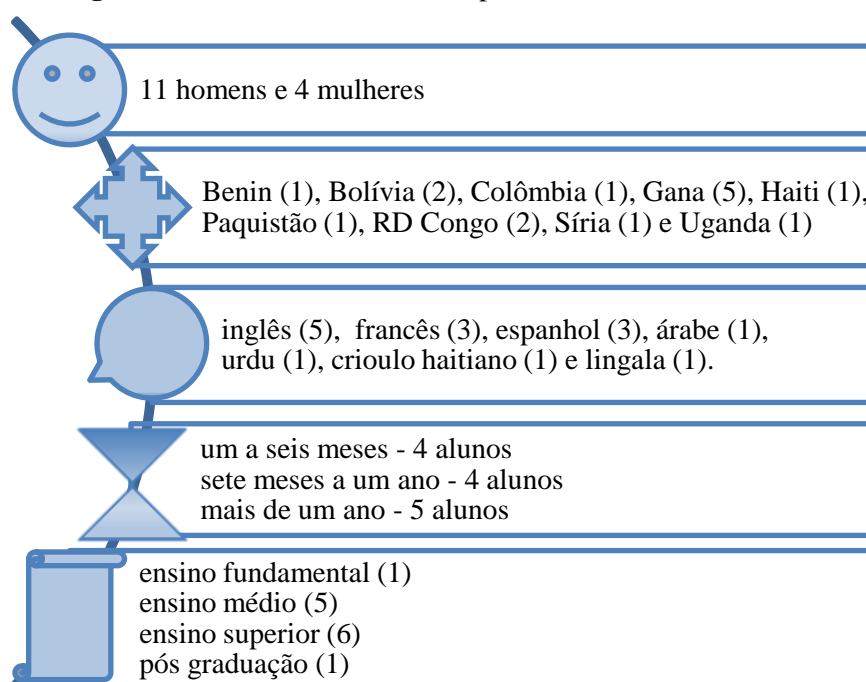
Esses alunos eram de nove nacionalidades. Os países de origem com o respectivo número de alunos eram: Benin, 1; Bolívia, 2; Colômbia, 1; Gana, 5; Haiti, 1; Paquistão, 1; RD Congo, 2; Síria, 1; e Uganda, 1.

Cinco alunos tinham o inglês como língua materna, quatro deles tinham o francês. Em seguida, vinha o espanhol, língua materna de três alunos. Em menor número estavam o crioulo haitiano (1), o árabe (1), o urdu (1), falado pelo aprendente paquistanês, e o lingala (1), uma das línguas oficiais da RD Congo.

Nesse grupo, cinco alunos já estavam residindo há mais de um ano no Brasil, enquanto quatro alunos estavam de sete meses a um ano no país. Outros quatro participantes, estavam de um a seis meses. Nesta turma não havia nenhuma pessoa recém-chegada.

Em relação ao nível de escolaridade, seis dos quinze alunos possuíam ensino superior, enquanto cinco possuíam ensino médio completo. Somente um aluno tinha realizado pós-graduação e um outro tinha cursado até o ensino fundamental. Essas informações estão apresentadas na figura 7, a seguir.

Figura 7- Perfil social básico dos aprendentes da turma A



Fonte: Dados da pesquisa

A Turma A reuniu pessoas de várias idades, nacionalidades e níveis de escolaridade, e caracterizou-se como bem heterogênea e multicultural. Percebi que os alunos de mesma nacionalidade ou mesma língua materna se enturmavam rapidamente, dentro e fora de sala de aula, e que os tinham origens e línguas diferentes tinham um processo mais lento, mas não menos importante. Ainda com tantas diferenças, o grupo era coeso e harmonioso. Os alunos procuraram se ajudar e manter o ambiente de sala de aula agradável.

Mesmo apresentando suas particularidades, todos compartilhavam de propósitos semelhantes e buscavam com afinco atingi-los, ainda com dificuldades que a própria condição deles lhes impunha. Isso era possível observar pelo seu interesse em aprender, sua participação e assiduidade nas aulas.

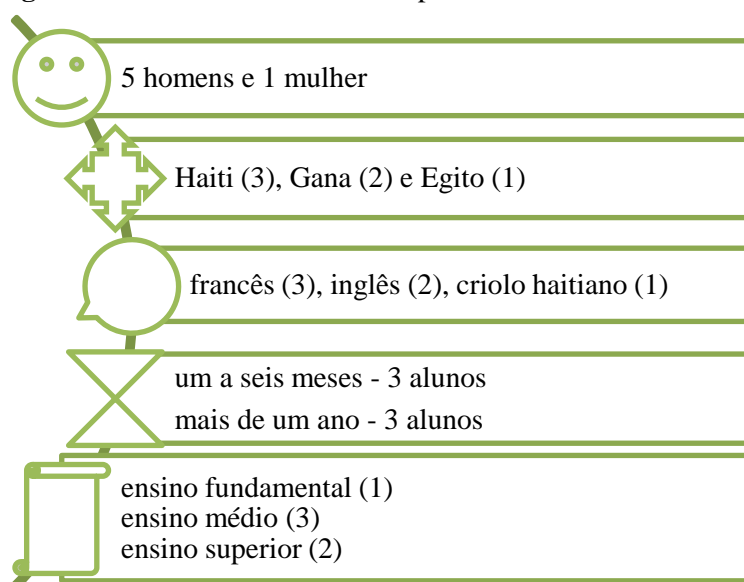
4.1.2 Perfil social básico dos aprendentes da Turma B

Também já apresentado no capítulo anterior, os seis aprendentes da Turma B dividiram-se em cinco homens e uma mulher, que tinham entre 19 a 33 anos de idade. Três deles eram do Haiti, outros dois eram de Gana e apenas um do Egito. As línguas maternas deles eram francês, crioulo haitiano, inglês e árabe. Sobre o tempo de residência no Brasil, três deles estavam no país de um a seis meses, e os outros três já estavam há mais de um ano.

Quanto ao nível de escolaridade, três aprendentes possuíam ensino médio completo, dois tinham ensino superior e um possuía ensino fundamental completo.

As informações do perfil social básico dessa turma estão resumidas na figura 8 abaixo.

Figura 8 - Perfil social básico dos aprendentes da Turma B



Fonte: Dados da pesquisa

A Turma B reuniu um grupo pequeno de aprendentes com três diferentes origens, mas, ainda sim, heterogêneo e multicultural. Nessa turma, conforme explicitado no tópico 3.5 do capítulo de metodologia da pesquisa, houve muita variação na frequência dos alunos, visto a ausência do apoio financeiro ao transporte e a redução dos dias de aula, o que se tornou um grande impeditivo para que todos pudessem manter assiduidade nas aulas. Isso ocasionou um ritmo diferente no planejamento e no decorrer do curso e, pela minha percepção, gerou um desnivelamento de conhecimento dos assuntos tratados nas aulas, já que alguns alunos assistiam a algumas aulas e a outras não. Além do mais, o fato de não ser possível saber quantos alunos teria em sala de aula, o planejamento das atividades foi dificultado.

Apesar de todas as dificuldades presentes, o grupo de seis alunos manteve-se firme, na medida do possível. Como a metade dos alunos tinha língua francófona, eles se ajudavam mutuamente e mantinham-se sempre juntos em sala. Isso se mostrou fundamental para manter a motivação em aprender o português.

No tópico a seguir, atendo-me aos objetivos de aprendizagem do público de aprendentes das turmas participantes desta investigação.

4.1.3 Perfil geral dos aprendentes do Acolher 2 do Módulo Acolhimento

As duas turmas do Acolher 2, apresentadas anteriormente, eram compostas por grupos heterogêneos, multilíngues e multiculturais, visto que o mesmo grupo de ensino-aprendizagem reunia aprendentes de nacionalidade, idade, língua materna, escolaridade e objetivos de aprendizagem diferentes.

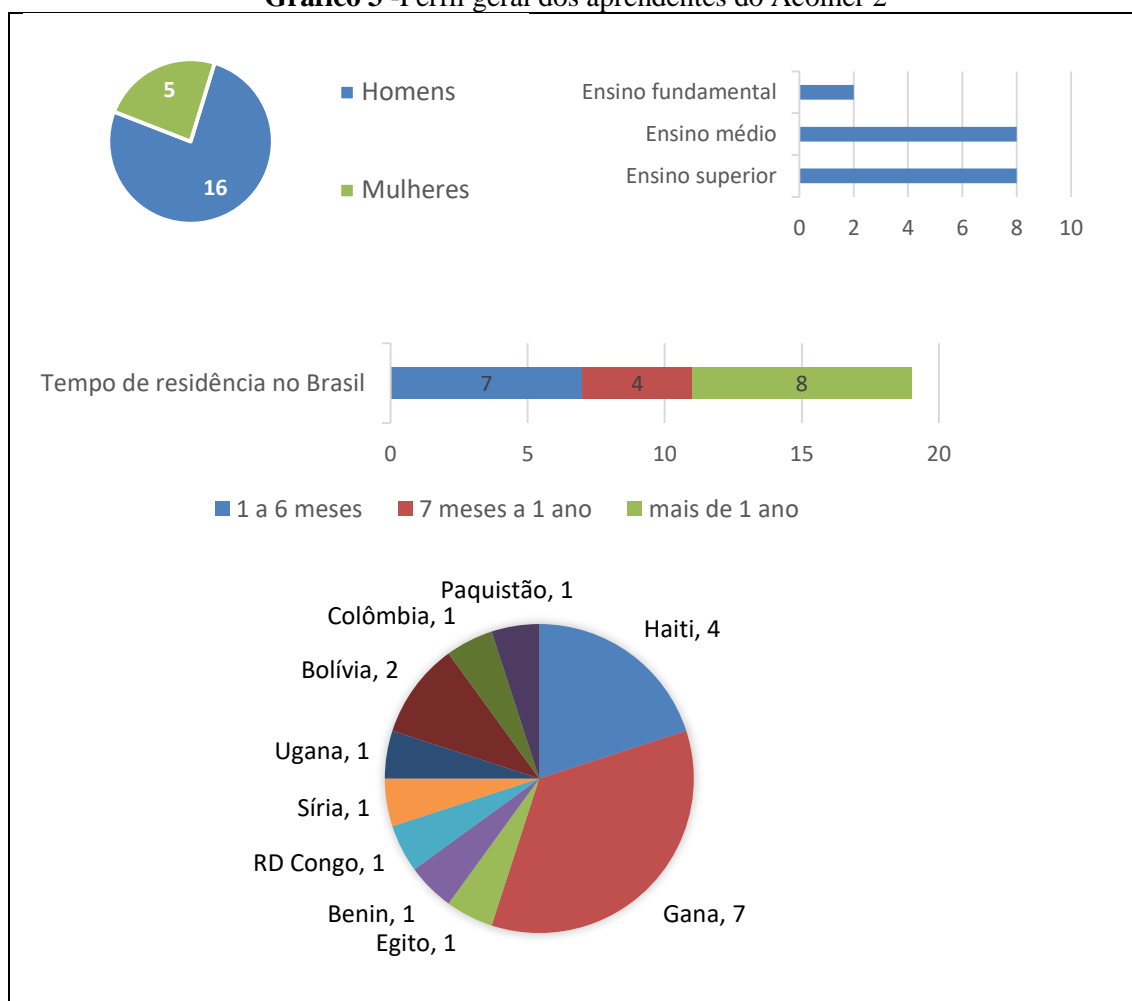
Nos dois grupos apresentados, que somam 21 alunos, a maioria era composta por homens (16) e pessoas adultas, com a faixa etária entre 19 e 46 anos de idade. A maior parte dos alunos tinha origem francófona, seja africana ou haitiana. Em seguida, estavam os alunos anglófonos, que tinham origem, principalmente, de Gana.

Oito alunos possuíam ensino superior completo em diversas áreas do conhecimento; o mesmo número de alunos possuía ensino médio completo. Apenas dois tinham cursado até o ensino fundamental.

Quanto ao tempo de residência no Brasil, oito aprendentes já moravam aqui há mais de um ano, enquanto que sete deles estavam de um a seis meses. Somente quatro alunos estavam de sete meses a um ano no país.

Esses dados apresentados fazem um pequeno retrato dos migrantes que estão no Brasil como refugiados, solicitantes de refúgio e imigrantes em vulnerabilidade, conforme as informações do Conare retratadas no capítulo de fundamentação teórica. No gráfico 3, a seguir, é possível confirmar, por exemplo, que nesse público prevalece o gênero masculino e pessoas adultas. As nacionalidades dos alunos se diferem um pouco dos países apontados com o maior número de refugiados e solicitantes de refúgio. Dentre os semelhantes, estão a Síria, a RD Congo, o Paquistão e o Haiti.

Gráfico 3 -Perfil geral dos aprendentes do Acolher 2



Fonte: Dados da pesquisa

Com essa pequena amostra, é possível inferir que as turmas de português língua de acolhimento, em geral, são marcadas por um público muito heterogêneo. No entanto, foi possível perceber que esse não foi um fator impeditivo no ensino-aprendizagem da língua durante os cursos, pois houve uma grande harmonia e ajuda mútua entre alunos. Essa integração entre o grupo também facilitou a condução das aulas.

Considerando os diferentes níveis sociais e educacionais presentes nesses grupos, o planejamento de ensino deve procurar considerar essa variedade que é tão comum no público-alvo da língua de acolhimento.

Em minhas observações em sala de aula, percebi que havia mais união entre alunos da mesma nacionalidade ou língua materna, e era comum que eles sentassem juntos e se ajudassem mutuamente. Isso reforçou a minha intenção de considerar atividades avaliativas em pares ou em grupos mais proveitosas.

Conforme citado no capítulo de arcabouço teórico, Grosso (2010), tomando como base o contexto português, seleciona quatro tipos de variação que caracterizam o público de aprendentes da língua de acolhimento, a saber: variação do nível de proficiência em língua portuguesa, variação de conhecimentos da sua língua materna e da sua própria cultura, variação de conhecimento e de uso de outras línguas, e variação socioeconômica, com maior destaque na subvariação profissional. Com exceção do terceiro fator, todos os outros fatores indicados pela autora portuguesa foram representados no retrato do perfil dos aprendentes de PLAc do Acolher 2.

O professor de língua de acolhimento²⁷, portanto, deve procurar conhecer o público de aprendentes com qual trabalha e, ciente da diversidade que caracteriza esse grupo e das peculiaridades que atravessam as trajetórias desses migrantes, pode direcionar suas reflexões e práticas para um ensino acolhedor e uma avaliação coerente e inclusiva. “A história de vida no passado e no presente abre um leque de hipóteses em que ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do cotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança, e isso só pode ser alcançado pela língua de acolhimento.” (GROSSO, 2010, p. 71)

No tópico seguinte, apresento aos objetivos dos aprendentes do Acolher 2 no que se refere à aprendizagem do português.

4.2 Identificação dos objetivos de aprendizagem dos aprendentes de PLAc

Nesta sessão, identifico os objetivos de aprendizagem do português dos aprendentes das turmas A e B do Acolher 2, respectivamente. Ao final, apresento uma visão geral da identificação dos objetivos realizada com esse público de aprendentes.

4.2.1 Objetivos de aprendizagem da Turma A

Como mencionado anteriormente, as informações pertinentes à turma A foram coletadas por meio de questões abertas no questionário 1 (apêndice A) aplicado no primeiro dia de aula, bem como de observação participante.

As únicas questões abertas (“9-Escreva o porquê você gostaria de aprender português” e “10-Qual é a sua meta e/ou objetivos após fazer este curso?”) tinham objetivos muito próximos, o que acabou confundindo os alunos em suas respostas. Ainda que eu tenha

²⁷ Para ter uma visão sobre o papel do professor de língua de acolhimento, indico a leitura do estudo de São Bernardo (2016).

observado esse ponto, apresento as duas respostas dos 13 participantes no próximo quadro, com as devidas adaptações²⁸. Identifico os participantes com “Px”, onde “x” será o número dado ao participante, de modo a facilitar a leitura durante a análise. O objetivo é definido por ele e não pelo curso.

Quadro 5 - Objetivos de aprendizagem dos aprendentes da turma A

Participantes	Objetivos de aprendizagem
P1	<i>“Porque eu amo a língua portuguesa.” “Quero estudar [no Brasil] após esse curso.”</i>
P2	<i>“Porque estou morando no Brasil.” “Aprender a falar português para poder realizar uma vida nova no Brasil.”</i>
P3	<i>“Gosto de conversar na língua portuguesa com meus colegas no trabalho.” “Conversar com pessoas sem dificuldade. Saber ler, escutar e escrever em língua portuguesa.”</i>
P4	<i>“Gostaria de aprender português para trabalhar.” “Meu objetivo é falar um bom português.”</i>
P5	<i>“Gostaria de aprender o português para fazer faculdade depois, é por isso que estou aqui.” “[...] porque sem a língua não dá para eu estudar, por isso que tenho que aprender.”</i>
P6	<i>“Eu gostaria de saber ler mais na sua língua, e os verbos, e saber mais sobre pronúncia das palavras e outras coisas sobre a história do Brasil.” “Eu desejo trabalhar no Brasil e ajudar meu país Brasil, e desejo ter mais e ajudar o país a crescer.”</i>
P7	<i>“Eu quero aprender a língua portuguesa porque está me ajudando a me comunicar e falar em português com as pessoas.” “Meu objetivo é falar e escrever melhor em português.”</i>
P8	<i>“Porque eu trabalho em uma loja e moro aqui em Brasília. Eu quero falar bom português com meus amigos e outras pessoas” “Eu quero aprender para estudar na UnB, por isso.”</i>
P9	<i>“Ajudar a conhecer as pessoas e me comunicar com elas. Me comunicar com os professores da escola da minha filha.” “Falar bem português”</i>
P10	<i>“Porque quero conversar e entender as pessoas quando falamos [...]” “Vou continuar meu estudo e curso aqui.”</i>
P11	<i>“Eu quero falar muito bem a língua portuguesa.” “Eu queria continuar a estudar, fazer um curso.”</i>
P12	<i>“Para poder me comunicar melhor com as pessoas.” “Melhorar a comunicação em todas as atividades que realizo no dia a dia.”</i>
P13	<i>“Para melhorar escrita e pronúncia.” “Fazer uma pós-graduação na UnB.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

²⁸ Alguns participantes escreveram suas respostas em inglês e foram traduzidas por mim para este trabalho. Os que escreveram em português apresentaram desvios de gramática ou de coesão, o que poderia dificultar a compreensão por parte do leitor, por isso realizei pequenas adaptações que não interferiram no conteúdo.

Pelas respostas dos participantes, é possível notar que, mesmo com um contexto tão diverso e com pessoas tão diferentes, elas possuem muita semelhança nos seus conteúdos. Muitos falaram de comunicarem-se melhor em português; outros, em estudar na universidade; e poucos falaram em conseguir um emprego.

A última pergunta do questionário (“*Por favor, marque os temas que gostaria de aprender durante o curso, conforme sua prioridade*”) se referia aos temas a serem estudados no curso. Esses temas foram apresentados no capítulo anterior, a saber: trabalho, diversidade cultural brasileira, saúde, moradia e cotidiano.

Essa pergunta era necessária para definir a organização do curso, que é modular. No quadro 6 a seguir estão elencados em ordem decrescente os temas indicados pelos alunos:

Quadro 6 - Ordem dos temas escolhidos pelos alunos

Ordem	Temas
1º	Trabalho
2º	Cotidiano
3º	Diversidade brasileira
4º	Moradia
5º	Saúde

Fonte: Dados da pesquisa

Nesta turma, os temas mais indicados como prioritários foram trabalho e cotidiano. A escolha dos temas está coerente com os objetivos de aprendizagem dos alunos apresentados nas respostas mencionadas anteriormente. Essas indicações também remetem a uma relação direta entre os problemas da vida real, como conseguir um emprego no Brasil, com o que ele deseja aprender em sala de aula.

Sobre essa última pergunta do questionário, é válido notar que apenas nove pessoas conseguiram respondê-la de forma correta. Seja pelo não entendimento do comando da questão, seja por outro motivo, essas pessoas não compreenderam que precisavam indicar a ordem dos temas. Sendo assim, não considere nesta análise as respostas que apresentavam essas inconsistências. Essa foi uma questão repensada por mim quando apliquei esse instrumento na turma B.

4.2.2 Objetivos de aprendizagem da Turma B

Além do questionário 3 (apêndice C), na turma B coletei informações também com a observação participante e os registros em notas de campo.

Devido ao problema com a turma anterior com relação às questões sobre objetivo de aprendizagem (9 e 10), nesta turma sintetizei as duas perguntas em apenas uma: “*Qual é o seu objetivo após terminar este curso?*”. Apenas quatro dos seis participantes a responderam. A seguir, no quadro 7, estão apresentadas as quatro respostas.

Quadro 7 - Objetivos de aprendizagem dos aprendentes da turma B

Participante	Objetivos de aprendizagem
P15	<i>“Eu quero trabalhar aqui como professor de árabe.” “Quero falar com pessoas brasileiras.”</i>
P16	<i>“Meu objetivo depois de terminar esse curso é ajudar os outros que não falam português e além disso por que eu faço meus estudos universitários.”</i>
P17	<i>“Meu objetivo depois de terminar esse curso é para ter um trabalho e ajudar os outros a falar português. E também porque eu quero entrar na universidade.”</i>
P18	<i>“Estudar na UnB.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Como pode-se observar, as quatro respostas têm relação com objetivos de vida laboral e educacional. Dois participantes declararam que aprender a língua seria importante para que pudessem ajudar outros colegas que ainda não sabiam falar português. Apenas um participante mencionou que gostaria de poder comunicar-se com os brasileiros. Além disso, essas respostas apontam para quebra de padrões, já que por muitos, os refugiados e imigrantes em vulnerabilidade são pessoas sem perspectivas, que pretendem “roubar” oportunidades de emprego dos brasileiros. Como visto, a maioria dos aprendentes são escolarizados e alguns, com nível superior de educação. Além disso, muitos aprendentes procuram continuar seus estudos, ingressando na graduação ou pós-graduação.

Quanto à escolha dos temas a serem estudados durante o curso, nesta turma também procedi de maneira diferente da turma A. Não inseri nenhuma questão no questionário; distribuí uma pequena ficha (apêndice E) para cada aluno com os temas do curso e eles deveriam marcar apenas o que queriam estudar primeiro. Dessa forma, acredito que os alunos puderam entender melhor que eles mesmos deveriam escolher o que queriam estudar. Abaixo, no quadro 8, estão apresentadas as escolhas dos sete participantes.

Quadro 8 - Ordem dos temas escolhidos pelos alunos

Ordem	Temas
1º	Cotidiano
2º	Saúde
3º	Trabalho

Fonte: Dados da pesquisa

Nesta turma, apenas três temas foram votados e o que mais recebeu votos (4) foi o de vida cotidiana. Além de ser o primeiro, esse acabou sendo o único tema a ser estudado, visto a redução das horas de curso, já mencionado na seção 3.4.2 do capítulo de metodologia da pesquisa. Assim como na turma anterior, a escolha desse tema como mais importante revela que os objetivos de aprendizagem do português estão direcionados para situações comunicativas cotidianas desses aprendentes. Diferente da turma A, nesta turma o tema saúde foi o segundo mais votado (3) e o terceiro mais votado, trabalho. Essas também são evidências da heterogeneidade que constitui esse público de aprendentes e que a cada novo grupo formado apresenta objetivos de aprendizagem diferentes.

A seguir, apresento um panorama dos objetivos de aprendizagem das turmas do Acolher 2 analisadas neste estudo.

4.2.3 Panorama dos objetivos de aprendizagem das turmas do Acolher 2

Foi possível notar pelas respostas às questões abertas dos questionários 1 e 3 (apêndices A e C) que vários alunos gostariam de aprender português para se comunicar mais com os brasileiros em diversas esferas de convívio social (trabalho, estudo, família, colegas). Outros objetivavam aprender a língua para conseguir avançar nos estudos acadêmicos (de graduação ou pós-graduação), conseguir um emprego, ou ainda para encontrar um outro melhor. Muitos falaram em aperfeiçoar os conhecimentos gramaticais em português para poder se expressar melhor tanto na forma oral, quando na escrita.

As respostas fornecidas pelos participantes revelaram um entusiasmo em querer se comunicar melhor em português e vislumbrar progressos na vida social, acadêmica e/ou profissional. Elas mostraram, também, que os aprendentes estão cientes da importância em aprender a língua rapidamente para que possam se integrar e conquistar seus espaços e direitos neste novo país.

Um fato interessante notado nas respostas do questionário 1 é que 12 dos 17 participantes as responderam em português, ainda que com alguma dificuldade. Desses alunos,

quatro afirmaram ter nível básico na língua. Isso pode demonstrar o interesse em aprender e já se expressar em português.

Considerando os interesses comuns que pude identificar entre os participantes no que se refere aos objetivos de aprendizagem, elenquei áreas de interesses mais presentes nas respostas dos participantes, que são: educação, trabalho e integração social. É evidente que esses assuntos, na realidade, são indissociáveis na vida real, mas aqui faço uma separação apenas para questão de análise. Observei que sete participantes consideraram a questão gramatical muito importante, entretanto, não a utilizei como um outro assunto de interesse, pois entendi que com o domínio gramatical é possível inserir-se em qualquer uma dessas áreas. Esse interesse, acredito que revela uma cultura de aprender ligada ao ensino gramatical.

Na área de educação compreendo todo o interesse pela vida escolar e/ou acadêmica que os alunos possuíam. Na área de trabalho, o interesse para iniciar a vida laboral ou ainda procurar melhoras nela. E na área de integração social, entendo todo o interesse nas relações sociais nos seus mais diversos contextos (trabalho, família, religião, colegas). Apresento, portanto, no quadro 9, as três áreas de interesse com excertos das respostas dos participantes.

Quadro 9 - Áreas de interesse segundo os objetivos de aprendizagem dos aprendentes do Acolher 2

Área de interesse	Trecho	Participante
Educação	<i>“Quero estudar [no Brasil] após esse curso.”</i>	P1
	<i>“[...] porque sem a língua não dá para eu estudar, por isso que tenho que aprender.”</i>	P5
	<i>“Eu quero aprender para estudar na UnB, por isso.”</i>	P8
	<i>“Vou continuar meu estudo e curso aqui.”</i>	P10
	<i>“Eu queria continuar a estudar, fazer um curso.”</i>	P11
	<i>“Fazer uma pós-graduação na UnB.”</i>	P13
	<i>“(...)por que eu faço meus estudos universitários.”</i>	P16
	<i>“(...) porque eu quero entrar na universidade.”</i>	P17
	<i>“Estudar na UnB.”</i>	P18
Integração social	<i>“Aprender a falar português para poder realizar uma vida nova no Brasil.”</i>	P2
	<i>“Conversar com as pessoas sem dificuldade.”</i>	P3
	<i>“Falar bem português”</i>	P9
	<i>“Melhorar a comunicação em todas as atividades que realizo no dia a dia.”</i>	P12
	<i>“Quero falar com pessoas brasileiras.”</i>	P15

Trabalho	<i>“Meu objetivo é falar um bom português.”</i>	P4
	<i>“Eu desejo trabalhar no Brasil e ajudar meu país Brasil, e desejo ter mais e ajudar o país a crescer.”</i>	P6
	<i>“Eu quero trabalhar aqui como professor de árabe.”</i>	P15

Fonte: Dados da pesquisa

Como é possível observar, a área de educação é a que mais desperta interesse dos aprendentes de PLAc. Muitos deles argumentaram que gostariam de estudar na UnB, seja para iniciar ou retomar seus estudos na graduação e pós-graduação. Os participantes P5 e P8 enfatizaram que sem a aprendizagem da língua não é possível estudar no Brasil, por isso precisam aprendê-la. Os participantes P10, P11, P13, P16 e P17 afirmaram que gostariam de continuar seus estudos acadêmicos e o P13 especificou que gostaria de fazê-lo na pós-graduação.

O segundo assunto reuniu os participantes P2, P3, P9 e P12 com os mesmos interesses. Os participantes P3 e P12 foram diretos ao dizerem que queriam *“conversar com as pessoas sem dificuldade”* e *“melhorar a comunicação em todas as atividades que realizo no dia a dia”*, respectivamente, deixando explícito o objetivo de integrarem-se nos meios sociais em que se inserem e assim poderem desempenhar da melhor maneira os papéis sociais que ocupam.

O participante P2 afirmou que gostaria de *“aprender a falar português para poder realizar uma vida nova no Brasil”*, e nesta justificativa é possível compreender diversos interesses como trabalho, educação, integração social, questões pessoais e familiares. Entretanto, por estar tão abrangente, entendo que o fator social permeia todas essas esferas. Por fim, a participante P9 escreveu apenas que queria *“falar bem português”*, porém, no questionário, ela também disse que gostaria de aprender português para *“ajudar a conhecer as pessoas e me comunicar com elas. Me comunicar com os professores da escola da minha filha”*, por essa razão infiro que a aprendizagem da língua tem importância social e familiar.

Para a área de interesse trabalho, selecionei as justificativas dos participantes P4 e P6. Esse último declara que quer trabalhar no Brasil, enquanto que o participante P4 só declara que o seu objetivo é falar um bom português. Entretanto, nesse mesmo questionário ele também disse que *“gostaria de aprender português para trabalhar”*, dessa forma, entendo que o seu objetivo maior era falar bem português para conseguir um trabalho ou mesmo entender melhor sobre a questão laboral.

As justificativas fornecidas pelos participantes também vêm confirmar a escolha deles para estudar prioritariamente os temas *“vida cotidiana”* e *“trabalho”* no Módulo Acolhimento.

O tema “vida cotidiana” trata dos assuntos do dia a dia que trazem com muita evidência as atividades rotineiras que são permeadas por nossas diversas relações sociais. Esse interesse pode ser comum não somente para esse grupo de aprendentes, mas para tantos de LE/L2. Entretanto, a urgência de integrar-se a um novo país, uma vez que não há conhecimento da língua, torna-se uma barreira para o desenvolvimento de atividades comuns do cotidiano, como ir ao mercado, buscar os filhos na escola ou ir a uma consulta médica.

O tema “trabalho”, por sua vez, além dos assuntos profissionais, aborda os assuntos educacionais, até mesmo para que o aluno possa saber como se concebe o sistema educacional brasileiro, como pode se adequar a ele, visto que em seus países de origem as correspondências entre os níveis de ensino podem não serem as mesmas. Portanto, a aprendizagem da língua-alvo do Brasil torna-se um fator primordial para esse grupo para conseguir um emprego, recolocar-se no mercado de trabalho ou começar uma nova carreira.

Como mencionado no capítulo de fundamentação teórica, Cabete (2010) enfatiza a importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento para integração na nova sociedade, e isso se evidencia com a apresentação desses dados. Vejo que, além dos interesses e objetivos apresentados, eles têm ciência que sem o conhecimento da língua existe uma maior vulnerabilidade nesta nova sociedade. Isso traz, sobretudo, apontamentos para mim, enquanto professora-pesquisadora, que o planejamento de ensino, que inclui materiais, atividades, objetivos, conteúdos de ensino e avaliação, e mesmo minha própria prática, devem ser adequados para que, em sala de aula, os alunos possam atingir seus objetivos de aprendizagem na língua-alvo, que neste contexto acaba se desdobrando em conquistas em suas vidas pessoais.

Viana (2007) afirma que “ao observar os interesses do aprendiz, reconhecemos que estaremos trabalhando com diversidade”. O autor menciona ainda que para o planejador (de curso) não é tão simples reconhecer essa diversidade, porém é de responsabilidade dele viabilizar soluções coerentes com a especificidade do contexto em que se desenvolverá o ensino.

Percebe-se, ainda, fortes evidências das características que a língua de acolhimento traz em sua aceção, como uma língua veicular a assuntos diversos ligados, principalmente, a necessidades comunicativas urgentes, bem como um presente traço de afetividade que atravessa esse ensino-aprendizagem. Esta análise ratifica o que afirmam Grosso (2010) e Barbosa e São Bernardo (no prelo) sobre a língua de acolhimento. A primeira autora associa a aprendizagem da língua de acolhimento à questão laboral e ao acesso aos direitos do migrante como cidadão.

As últimas autoras, por sua vez, salientam o fator emocional e subjetivo da língua. Ambas as visões são corroboradas com os dados apresentados nesta análise.

Outro ponto observado é que a maioria dos aprendentes das turmas analisadas caracterizam-se como imigrantes em vulnerabilidade, visto que se originam de países que não possuem algum tipo de conflito evidente, como Gana, por exemplo, e mesmo pelo conhecimento que tive da realidade de muitos dos participantes desta investigação. Dessa forma, conforme exposto no tópico 2.1.1 (*O aprendente da língua de acolhimento*) do capítulo de fundamentação teórica, os imigrantes buscam em um novo país oportunidades de estudo e emprego, o que também coincide com a maioria dos interesses apresentados pelos participantes.

O interesse na área educacional é reafirmado pela opção dos alunos em estudarem no Módulo Acolhimento, pois no Distrito Federal há outros cursos de PLAc disponíveis, entretanto, por estar situado dentro da Universidade de Brasília, os aprendentes acreditam que estarão mais próximos de seus objetivos. Nas duas turmas do Acolher 2, os alunos apresentaram interesse em saber sobre os cursos de graduação, formas de ingresso na Universidade e outras questões sobre o assunto.

No tópico a seguir, atendo-me às expectativas dos aprendentes de PLAc em relação à avaliação e à minha experiência com instrumentos avaliativos aplicados nas turmas do Acolher 2.

4.3 Experiência com avaliação no Acolher 2: a expectativa dos aprendentes em relação à avaliação

Neste tópico abordo a minha experiência com as duas turmas do Acolher 2 no que se refere às técnicas e instrumentos avaliativos mais formais (provas e testes escritos ou orais) e menos formais (atividades escritas ou orais individuais ou em dupla) aplicados considerando os objetivos de aprendizagem dos aprendentes e suas expectativas em relação à avaliação. Foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: a observação participante nas duas turmas, o questionário 2 (apêndice B) na turma A e as notas campo na turma B.

4.3.1 Experiência de avaliar a Turma A

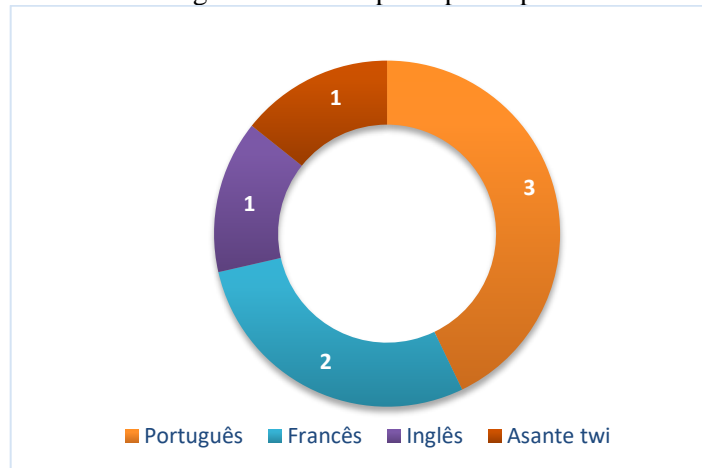
Nessa turma, além da observação participante, apliquei, no início do curso, o questionário 2 (apêndice B), que foi preenchido por 13 participantes. Esse instrumento objetivou fazer um levantamento acerca da visão dos aprendentes sobre avaliação de uma forma

geral. Dessa maneira, procurei saber quais os critérios que os aprendentes acreditavam ser mais importantes no momento de serem avaliados, bem como os instrumentos de avaliação que estavam mais habituados a ter.

As sete primeiras questões solicitavam informações pessoais dos alunos (nome, nacionalidade, idade, tempo de residência no Brasil e línguas maternas/ segundas/ estrangeiras), que não serão apresentadas novamente, pois já foram analisadas no tópico 4.1 deste capítulo, mas que à época de aplicação desse instrumento achei necessário solicitá-las. A nona questão, pelo mesmo motivo, também não será apresentada.

Início a análise do questionário 2 pela oitava questão, em que os participantes foram perguntados se haviam frequentado algum centro de línguas/idiomas; em caso positivo, deveriam dizer a(s) língua(s) e o respectivo tempo de estudo. Apenas sete pessoas afirmaram ter feito algum curso, e, dentre as que informaram o tempo, o período de estudo variou entre dois meses a cinco anos. Três participantes disseram já ter estudado português em Brasília e as outras línguas mencionadas foram inglês, francês e asante twi, um dos idiomas locais de Gana. Uma participante não informou o tempo de estudo e a outra, a língua estudada. Dessa forma, no gráfico 4 abaixo, apresento as línguas indicadas pelos participantes.

Gráfico 4 - Línguas estudadas pelos participantes em cursos



Fonte: Dados da pesquisa

Ter conhecimento sobre os cursos de línguas frequentados pelos participantes foi importante, pois mostrou que alguns deles já haviam estudado línguas estrangeiras formalmente, provavelmente, em seus países de origem. Essas informações podem indicar, ainda, que, por já terem sido alunos de línguas, esses aprendentes possuem uma cultura de aprender estabelecida, e também que foram, de alguma forma, avaliados, seja formal ou informalmente.

A décima pergunta se concentrava em saber o grau de importância em ter o progresso no estudo do português avaliado numa escala que variava entre mais importante e nada importante. Em seguida, eles deveriam justificar suas escolhas. Todos foram unânimes em afirmar que achavam muito importante serem avaliados.

Em suas justificativas, alguns participantes parecem ter fugido do tema, portanto, dentre as 12 respostas dadas, apresentarei no quadro 10 apenas as seis que foram pertinentes para esta análise.

Quadro 10 - Importância em avaliar a aprendizagem de PLAc

Participantes	Justificativas
P1	<i>“Acho que vai me ajudar a estudar com afinco.”</i>
P5	<i>“É muito importante pra mim saber se estou falando bem ou não.”</i>
P10	<i>“Eu quero ler e entender tudo para continuar o meu curso.”</i>
P11	<i>“Por que agora eu estou começando a falar e entender em língua portuguesa.”</i>
P12	<i>“Por que eu preciso realizar meu trabalho do melhor jeito possível.”</i>
P14	<i>“Eu quero falar bem.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

É possível verificar nas respostas acima que os alunos justificam a importância da avaliação associando-a com o sucesso e estímulo na aprendizagem da língua portuguesa. Os participantes 1 e 12, por exemplo, deixam muito evidente isso ao mencionar que *“acho que vai me ajudar a estudar com afinco”* e *“por que eu preciso realizar meu trabalho do melhor jeito possível”*, respectivamente. Quer dizer que, possivelmente, somente se sentirão seguros se, de alguma forma, forem avaliados formalmente e receberem um retorno dessa avaliação.

O participante 5, por sua vez, afirma que *“é muito importante pra mim saber se estou falando bem ou não”*, o que sugere que existe uma expectativa de ter um *feedback* por parte do professor que fará um diagnóstico da aprendizagem do aprendente e, assim, apontar pontos a melhorar.

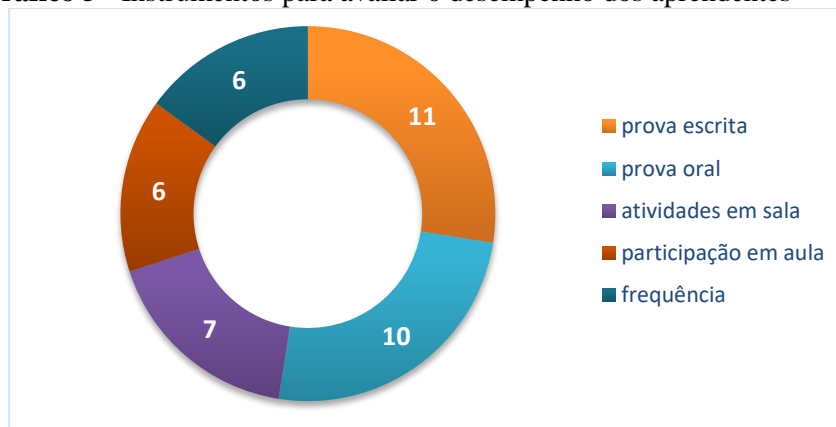
Pelas respostas apresentadas pode-se compreender que o momento de avaliação, seja formal ou informal, assim como o retorno ou *feedback* dado pelo professor são importantes para o aprendente, que se sentirá mais confiante em sua aprendizagem. Entendo, também, que esses elementos poderão se constituir em estímulos para a aprendizagem da língua-alvo.

A postura do aprendente com relação ao seu sucesso ou insucesso nos instrumentos avaliativos remete à importância do professor em ter conhecimentos necessários para conduzir esse processo e, assim, conseguir corresponder, de alguma forma, à expectativa desse aluno. Por isso, o letramento em avaliação (SCARAMUCCI, 2016) torna-se essencial neste e em tantos outros contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

A última questão do questionário 2 (apêndice B) abordou quais instrumentos avaliativos²⁹ deveriam ser utilizados para avaliar o desempenho dos aprendentes no curso. Foram apresentadas cinco opções fechadas (desempenho em prova escrita, prova oral, atividades feitas em sala de aula, participação em sala de aula e frequências nas aulas) e ainda uma opção em aberto, caso houvesse outro critério que quisessem mencionar.

O gráfico 5 a seguir mostra que a escolha dos desempenhos em prova oral e escrita foi quase unânimes. Isso sugere que esses alunos vêm de uma tradição de avaliação baseada em instrumentos mais formais como prova oral e escrita.

Gráfico 5 - Instrumentos para avaliar o desempenho dos aprendentes



Fonte: Dados da pesquisa

As opções menos apontadas pelos alunos (atividades em sala de aula, participação em aula e frequência) parecem indicar que outros instrumentos de avaliação não são considerados tão válidos para verificar a aprendizagem. Isso reforça a ideia de que os instrumentos mais tradicionais são mais indicados, pois irão ao encontro à cultura de aprender desse público de aprendentes e poderão ser válidos para avaliar suas aprendizagens. Essa perspectiva, inclusive, vem de encontro à minha assertiva inicial de que a avaliação sem o instrumento “prova” seria a mais adequada para a avaliação de PLAc.

²⁹ No questionário 2, utilizei a palavra critério para me referir aos instrumentos avaliativos com o intuito de facilitar a compreensão dos participantes sobre o assunto.

A aplicação do questionário 2 no início do curso não foi por acaso. O intuito era verificar a postura dos alunos em relação à avaliação antes de decidir quais instrumentos avaliativos utilizar com a turma. Busquei seguir a indicação de cultura de avaliar deles com o uso de provas escrita e oral, assim, inseri no curso três momentos de prática avaliativa mais formal em sala de aula: uma atividade oral e duas provas escritas.

Com a atividade oral, em dupla, pretendi fazer a simulação de uma entrevista de trabalho. Os alunos fizeram o papel de recrutador e candidato a uma vaga de emprego. Para isso, foram entregues pequenas fichas com as informações pertinentes a cada papel a ser desempenhado (atividade de troca de informação - *info gap*). O aluno que fazia o papel de recrutador recebia as informações do anúncio da vaga. As duplas deveriam ir à frente da turma e realizar a atividade.

Quando propus essa atividade, meu objetivo era que os alunos nessa situação comum de quem procura um emprego, como é o caso deles, trabalhassem produção e interação oral, formulassem perguntas e respostas, e selecionassem informações.

Figura 9 - Atividade de troca de informação (info gap)



Fonte: A autora

Todos da turma, de alguma forma, incentivavam os “atores”, que ao final de cada apresentação recebiam aplausos. Apesar de essa atividade ter sido um pouco diferente das formas de avaliar com que estavam habituados, a reação dos alunos mostrou que a experiência em sala foi bem recebida.

As provas escritas individuais foram aplicadas ao final de dois temas: trabalho e cotidiano. Quando informei aos alunos sobre as provas, não notei nenhuma manifestação de que ela não seria necessária. Os alunos foram avisados com alguns dias de antecedência sobre esse procedimento avaliativo e, pela minha percepção, muitos deles se prepararam, estudando e revisando os assuntos tratados em sala.

Sobre as provas escritas verifiquei que, por ter decidido realizá-las ao término dos módulos, alguns alunos que faltaram às aulas não ficaram sabendo que ela ocorreria. Como já mencionado no tópico de contexto de pesquisa, no capítulo anterior, os módulos temáticos não têm data exata para começar e terminar, podendo variar de acordo com o andamento da turma. Portanto, não foi possível agendar com muita antecedência os dias em que ocorreriam as provas. Dessa forma, como os alunos faltantes não tinham sido informados sobre a prova, ficaram surpresos quando chegaram à aula, mas ainda sim a realizaram normalmente.

Outro aspecto relativo à falta de previsão da data das provas ou atividades avaliativas é que os alunos que não puderam realizá-las no dia em que foram aplicadas acabaram não conseguindo fazê-las depois, devido à dificuldade de conciliar o horário da aula, que já tratava de outro tema, com o tempo disponível do aluno, que não podia chegar em outro horário e nem sair mais tarde. Assim, eles ficaram sem realizar algumas dessas atividades e provas escritas.

Por conta de tudo disso, o *feedback* das provas (elemento fundamental na avaliação formativa), infelizmente, foi feito tardiamente, já que eu ainda esperava que os aprendentes que ainda não as tinham feito, as realizassem rapidamente. Lamentavelmente, isso acabou não ocorrendo, e a devolução das provas escritas foi feita vários dias depois. Esse fato reforça a importância do *feedback*, já que os alunos pareciam esperar os resultados das provas.

Certamente, esse desequilíbrio entre os aprendentes, entre os que fizeram ou não a prova ou atividade avaliativa, prejudicou o meu diagnóstico em relação à aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, pode ter sido um desestímulo para o próprio aprendente, que não pôde participar de uma etapa avaliativa.

Essa situação deixou muito evidente para mim, como professora, que o planejamento de ensino, com objetivos claros e possíveis, deve ser previamente feito e compartilhado com os aprendentes conforme já explicitados por estudiosos no capítulo de fundamentação teórica.

Esse planejamento prévio possibilita, também, que os alunos fiquem cientes da realização de provas ou atividades avaliativas durante o curso e, se for o caso, podem justificar a sua ausência naquela data. Os objetivos de aprendizagem, por sua vez, devem ser formulados de forma compreensível, pois irão servir como um guia seguro para a indicação do que avaliar, e na escolha e elaboração dos instrumentos de avaliação mais adequados (HAYDT, 2006).

Esse ponto observado traz com muita veemência as reflexões de Scaramucci (1999) sobre o planejamento do curso no início do período letivo e os objetivos claros e critérios justos na avaliação. Embora a língua de acolhimento seja fortemente marcada pela dinamicidade, que o seu próprio público demanda, ela também se assemelha a um contexto comum de ensino-aprendizagem de LE, pois possui as mesmas etapas que compõem esse processo de ensinar e aprender, tais como planejamento do curso, produção ou escolha de material didático, avaliação de rendimento. Portanto, deve ter um planejamento inicial bem estruturado, ainda que ele precise ser adaptado no decorrer do curso.

4.3.2 Experiência de avaliar a Turma B

Na turma B foram utilizadas a observação participante e notas de campo. Não foi aplicado nenhum questionário sobre avaliação, pois a partir dos dados analisados na turma acima relatada, tecei reflexões sobre o assunto e parti para uma ação mais direcionada, levando em consideração os pontos observados na turma anterior sobre avaliação.

Foram aplicados três instrumentos de avaliação menos formais: uma atividade escrita individual, uma atividade escrita em dupla e uma lista de verificação dos objetivos de aprendizagem (autoavaliação³⁰).

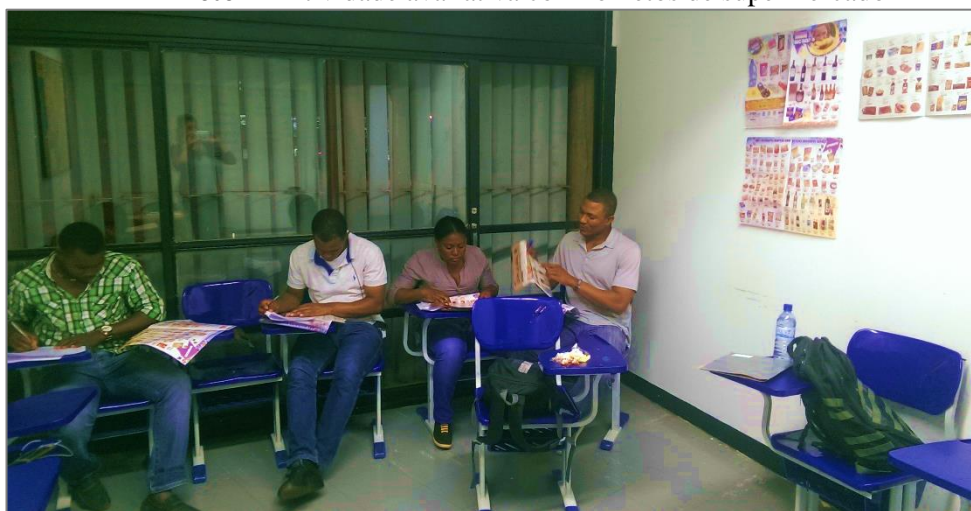
A primeira atividade foi aplicada no início do curso e quatro aprendentes participaram. A atividade tinha por objetivo diagnosticar a aprendizagem dos alunos com relação ao primeiro assunto a ser tratado nas aulas do Módulo, apresentação pessoal.

A segunda atividade, aplicada quase no final do curso, solicitava que os alunos, em dupla, identificassem informações de produtos (tipo, preço, peso, embalagem) em dois folhetos de supermercado que lhes foram entregues e que, assim, pudessem interagir uns com os outros, trocar informações, formular perguntas. Na foto 1 é possível ver os quatro aprendentes realizando a atividade.

³⁰ Segundo Haydt (2006, p. 300), a autoavaliação “é a apreciação feita pelo próprio aluno do processo vivenciado e dos resultados obtidos. Quando bem orientado, o aluno é capaz de dizer quais são os seus pontos fortes, quais as suas dificuldades, o que aprendeu e em que aspectos precisa melhorar.”

Dei a eles tempo para que tentassem responder sozinhos todas as questões e depois, em conjunto, fomos fazendo a atividade juntos, apontando nos próprios folhetos onde estavam os produtos indicados. Sendo assim, fixei os folhetos na parede da sala para que eu pudesse ir explicando. Procurei fazer uma atividade dialógica, dando espaço a eles para que falassem de seus hábitos alimentares, descobrissem mais coisas sobre a alimentação brasileira, comparassem preços e produtos. O *feedback* qualitativo foi dado durante a própria atividade.

Foto 1 - Atividade avaliativa com folhetos de supermercado



Fonte: A autora

Acredito que a tarefa foi interessante para os aprendentes, pois puderam realizar em sala uma ação que é comum ao cotidiano deles – ir ao mercado, pesquisar preços e produtos –, aliando ao conhecimento da língua-alvo. Diferente do planejado, eles acabaram fazendo a atividade individualmente e não em dupla, como eu havia solicitado, e, conseqüentemente, não interagiram entre eles. Ainda sim, isso não foi um fator que prejudicou totalmente o desenvolvimento e resultado da atividade.

A autoavaliação foi realizada no último dia de aula e contou com a participação de cinco aprendentes. Distribuí para cada aluno uma ficha de verificação (apêndice F) que elencava 14 frases que sintetizavam objetivos de aprendizagem dos temas trabalhados em sala de aula, como “apresentar-se”, “falar sobre minha profissão e trabalho” e “falar sobre minha rotina”. Então, para cada frase, o aprendente deveria marcar se, conforme sua reflexão, a resposta era “sim”, “sim, mas com alguma dificuldade” ou “não”. Na tabela 1, a seguir, estão resumidas as respostas dos participantes.

Durante a realização da autoavaliação, os aprendentes haitianos, que eram muito unidos, olharam um para a lista do outro, a meu ver, com certa insegurança de responder algum item.

Nesse momento, reforcei que aquele era um momento de reflexão individual e que não tivessem medo de responder nenhum dos itens.

Quadro 11- Autoavaliação dos aprendentes da Turma B

Eu sou capaz de:	Sim	Sim, mas com alguma dificuldade	Não
1. Apresentar-me (falar nome, nacionalidade, idade e profissão)	5	-	-
2. Apresentar alguém	4	1	
3. Falar sobre minha profissão e meu local de trabalho	4	-	1
4. Fazer perguntas para alguém	5	-	-
5. Falar sobre a minha rotina	-	-	-
6. Dizer quais objetos minha casa possui	4	1	-
7. Descrever as partes da minha casa	-	-	-
8. Falar sobre as atividades que faço na minha casa	-	-	-
9. Identificar diferentes produtos no folheto do supermercado	3	2	-
10. Descrever minhas ações e atividades feitas no passado	3	2	-
11. Localizar um endereço	5	-	-
12. Descrever como chegar a um local	-	-	-
13. Identificar peças de roupas	4	1	-
14. Informar as horas para alguém	5	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando utilizei a técnica da autoavaliação, procurei explicitar aos aprendentes com clareza o objetivo dela, e solicitei que refletissem sobre o que tinham aprendido ou não em sala. A maioria das frases têm indicações positivas, ou seja, a maior parte dos aprendentes disse ser capaz de realizar tais ações. Entretanto, houve alguns apontamentos negativos nas frases, o que me surpreendeu, pois os aprendentes assumiram que tinham dificuldade ou não conseguiam realizar algumas das ações citadas na autoavaliação.

No papel de professora-pesquisadora, percebi que a utilização desse instrumento possui a grande vantagem de permitir ao aprendente que reflita sobre o seu próprio processo de aprendizagem da língua-alvo, seus avanços e pontos a melhorar. Acredito, também, que nesse momento o aprendente pode refletir sobre suas responsabilidades nesse processo. Haydt (2006) menciona que ao fazer a autorreflexão, o aluno fica consciente de seus avanços e dificuldades, e, portanto, é ideal para conduzi-lo ao aperfeiçoamento.

Provavelmente, seria mais proveitoso se a autoavaliação fosse aplicada na metade do curso, pois eu conseguiria fazer um diagnóstico mais produtivo na aprendizagem dos alunos,

dando a chance de retomar os assuntos que ainda tinham dificuldade e, assim, avançar em suas aprendizagens.

Por fim, percebi que a experiência com a turma B, em que fiz uso de instrumentos avaliativos não formais, foi proveitosa para os alunos, entretanto, foi notório que os aprendentes sentiram falta de um momento de avaliação mais formal. Isso foi explicitado quando, ao final curso, um dos alunos perguntou para mim se não haveria “nenhuma prova no curso.” A escolha pela realização de atividades, em vez de provas, também, foi fruto de um replanejamento diante do quadro que se apresentava naquele momento. Portanto, provas escritas com datas marcadas poderiam não ter êxito, visto que a presença dos aprendentes não era garantida.

A escolha da palavra “atividade” em vez de “prova” foi proposital para que os aprendentes não se sentissem pressionados e ainda para dar leveza ao momento avaliativo (o sentido de leveza a qual me refiro está ligado a não deixá-los preocupados com uma prova caso não conseguissem ir à aula por quaisquer motivos). Entretanto, notei que o termo “prova” carrega um peso e uma certa credibilidade que o termo “atividade” não traz. Dessa forma, a meu ver, para eles a atividade não é tão criteriosa quanto a prova. Esse posicionamento indica fortemente que instrumentos avaliativos mais tradicionais como provas são aceitos e aplicáveis a esse contexto de ensino-aprendizagem.

Além disso, devido ao problema com o acesso ao transporte e conseqüente falta de assiduidade dos alunos, a definição de uma data para realização de uma prova seria difícil e poderia ocorrer de muitos alunos faltarem, assim como aconteceu na turma A. Soma-se ainda o fato de alguns alunos estarem desnivelados na aprendizagem, pois perdiam muitas aulas. Essa foi uma reflexão inserida nas minhas notas de campo durante o curso:

“Esta já é segunda semana que os haitianos estão indo [para a aula] e isso me deixou muito contente. Entretanto, como eles perderam um mês de aula, estão desiguais aos demais alunos. Além disso, por só sentarem juntos, ficam inseguros e muito dependentes um do outro”. (Nota de campo, 10/06/2016)

Sobre essa última frase na nota de campo, isso já havia sido constatado nas duas turmas: os alunos de mesma nacionalidade ou mesma língua costumavam sentar juntos e ajudarem-se. Entretanto, no caso dos dois aprendentes descritos na nota de campo, essa união gerou dependência. Eu busquei não intervir nesse arranjo, mas procurei incentivá-los por meio de *feedback* positivo quando realizavam algum exercício ou participação de maneira individual em sala de aula para que pudessem de alguma forma desenvolver autoconfiança.

A minha experiência em avaliar reflete com muita evidência as etapas descritas no ciclo autorreflexivo da pesquisa-ação (figura 3 no capítulo de metodologia de pesquisa), pois após minhas ações em sala de aula, surgiram reflexões dessas experiências que fizeram com que eu fizesse um replanejamento e, assim, ações foram reelaboradas em sala de aula. Por essa razão, procedi de maneira diferente na turma B em relação à avaliação, para afirmar ou não algumas assertivas formuladas durante a experiência com a turma A.

4.3.3 Reflexões sobre a experiência de avaliar as Turmas A e B

As experiências vivenciadas como professora e pesquisadora nas turmas do Acolher 2 apresentaram-me realidades muito peculiares do ensino-aprendizagem de PLAc. Verifiquei que por ser caracterizada por um público de aprendentes heterogêneo, com bagagens culturais vastas e diferentes, o planejamento de ensino e a escolha das técnicas e instrumentos avaliativos devem considerar esse cenário, que é composto por um conjunto de elementos distintos e variáveis, como as diferentes origens dos alunos, línguas maternas, idades, níveis de escolaridade, objetivos de aprendizagem, além da condição social, psicológica e econômica dos aprendentes.

Procedi de maneira diferente nas duas turmas, seguindo meus (re)planejamentos, estudos e reflexões: na turma A, apliquei mais instrumentos formais (provas escritas e orais) e na turma B, mais instrumentos menos formais (atividades individuais ou em dupla escritas ou orais). Essas práticas foram direcionadas conforme a configuração e perfil de cada grupo e me proporcionaram visões diferentes de como avaliar a aprendizagem desse público, considerando a dinamicidade e especificidade desse ensino.

No que se refere, em especial, aos instrumentos avaliativos, constatei que os mais comuns e tradicionais, como provas ou testes, devem ser considerados no planejamento desse ensino. Eles podem ser aplicados com critérios adaptados e adequados à realidade em que se inserem. Notei que, apesar de serem refugiados e imigrantes em contexto de ensino-aprendizagem de PLAc, esse público se mostra plenamente capaz de ser submetido a avaliações, como as provas escritas, por exemplo. Pela minha percepção, na perspectiva dos aprendentes, é somente através do desafio da prova que eles poderão confirmar sua aprendizagem.

As atividades individuais ou em dupla, escritas ou orais, também são muito válidas no contexto do PLAc, entretanto, elas devem vir acompanhadas de outros procedimentos formais para que o aprendente possa se sentir seguro. Resgato as reflexões de Scaramucci (1999)

apresentadas no capítulo de fundamentação teórica sobre o uso de um instrumento de avaliação mais formal, como a prova, combinado a outros mais informais, como a observação sistemática, que deve considerar os objetivos de aprendizagem. Isso permitirá que se desenvolva uma avaliação formativa (de processo).

Segundo Villas-Boas (2004), a avaliação informal, realizada pela interação entre professores e alunos, e entre os outros profissionais que atuam no mesmo ambiente, em todos os momentos e espaços escolares, “dá a chance ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades” (VILLAS BOAS, 2004, p. 22).

Haydt (2006, p. 297) afirma que “[q]uantos mais dados o professor puder colher na avaliação, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais informações terá a seu dispor para replanejar o seu trabalho.”

Pude constatar também que o *feedback* é uma etapa fundamental na avaliação da aprendizagem. Isso foi corroborado pelas respostas dos participantes da turma B na pergunta 10 do questionário 3. Luckesi (2011) afirma que o *feedback* pode ser realizado com o diálogo e outras ações que acabam por estreitar o vínculo entre aprendente e professor. O aprendente espera ter um retorno por parte do professor para que se sinta seguro e confiante durante a aprendizagem. Além disso, acredito, também, que no contexto em questão isso gera uma autoconfiança para o aprendente e ao saber que ele está avançando na aprendizagem da língua-alvo pode até diminuir o conflito muitas vezes existente com a língua e sociedade de acolhimento.

Ainda sobre as provas e atividades avaliativas, é importante mencionar que o desempenho dos aprendentes não foi aferido por meio de notas ou menções, visto que o propósito não era o de classificar os aprendentes conforme seus desempenhos. Com exceção das duas provas aplicadas na turma A, os outros momentos avaliativos foram feitos com *feedback* qualitativo. Isso se deve, principalmente, ao fato de o curso não utilizar notas ou menções para promover o aluno para um outro nível de aprendizagem. Essa também foi uma opção minha, como professora, pois compreendia que dar notas para aprendentes com experiências e histórias de vida tão distintas, principalmente no que se refere ao nível de escolaridade, poderia gerar competitividade, que eu acredito que não é compatível com o ensino da língua de acolhimento. Quando restrita ao valor promocional, a avaliação acaba por valorizar o erro e desprezar a construção do conhecimento (SCARAMUCCI, 1999).

4.4. Síntese do capítulo

Neste capítulo de análise e discussão dos dados, busquei atingir os objetivos específicos desta investigação triangulando os dados provenientes dos três instrumentos de coleta de dados utilizados. Dessa forma, identifiquei o perfil social básico dos aprendentes de PLAc no contexto do Acolher 2 do Módulo Acolhimento, identifiquei os objetivos de aprendizagem desses aprendentes e, por último, fiz a relação entre a expectativa dos aprendentes quanto à avaliação e os instrumentos avaliativos aplicados.

Na sequência, apresento minhas considerações finais.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, apresento a trajetória desta investigação e retomo a pergunta e os objetivos geral e específicos que conduziram este estudo, buscando respondê-los tomando como base o arcabouço teórico e os dados apresentados anteriormente. Por fim, apresento as limitações desta pesquisa e sugestões para outros estudos.

5.1 O percurso da pesquisa

No **capítulo 2**, apresentei os dois principais construtos que fundamentaram este estudo: a língua de acolhimento, com base em Grosso (2008, 2010) e Barbosa e São Bernardo (no prelo), e a avaliação na aprendizagem, com destaque para Scaramucci (1997, 1999, 2000, 2001, 2016) e Furtoso (2001, 2009, 2016) – autoras da Linguística Aplicada –, e Luckesi (2002, 2011) e Haydt (1997, 2006), autores da Educação. No *tópico 2.2* (Avaliação na aprendizagem) desse capítulo, discorri sobre o *feedback*, culturas de aprender e avaliar, e letramento em avaliação, elementos de suma importância para embasar a análise de dados realizada no capítulo 4.

No **capítulo 3**, expus que a escolha por uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, na modalidade pesquisa-ação, era a mais adequada para este estudo visto que buscou investigar e propor uma mudança numa questão que gerava inquietação por parte desta professora-pesquisadora, que era a avaliação no contexto da aprendizagem de PLAc. Para tal, tomei como base o modelo de pesquisa-ação participante de Kemmis e McTaggart (2007), que possui um ciclo autorreflexivo com seis etapas. Apresentei, ainda, a pergunta e os objetivos de pesquisa, bem como o contexto da pesquisa em que se desenvolveu, incluindo os participantes e esta professora-pesquisadora. No fim do capítulo, indiquei os três instrumentos de coleta e o procedimento de análise de dados.

No **capítulo 4**, busquei relacionar teoria e prática apresentando os dados coletados por meio dos três instrumentos e analisando-os à luz do arcabouço teórico apresentado no capítulo 2 e fundamentando-me nas bases metodológicas da pesquisa-ação.

5.2 Retomando a pergunta de pesquisa

Para dar resposta à pergunta desta pesquisa, primeiramente, retomo os objetivos específicos traçados e suas respectivas respostas resultantes da análise dos dados no capítulo anterior.

5.2.1 Primeiro objetivo: Conhecer o perfil dos aprendentes do Acolher 2

O público-alvo de PLAc do Acolher 2 é composto por refugiados, solicitantes de refúgio e imigrantes em vulnerabilidade. Este público é caracterizado por sua heterogeneidade e diversidade, e é composto majoritariamente por homens e aprendentes adultos com ensino médio e superior completo em diversas áreas do conhecimento. A heterogeneidade presente neste público de aprendentes diz respeito à nacionalidade, faixa etária, língua materna, nível de escolaridade, experiências e histórias de vida, e objetivos de aprendizagem em relação ao português. O perfil do público de aprendentes de PLAc do Acolher 2 representa uma pequena amostra dos migrantes que o Brasil passou a receber, principalmente, a partir de 2010 (Conare, 2016).

A identificação desse perfil foi de suma importância, pois de posse dessas informações pude saber mais sobre a origem, as expectativas, o potencial de cada aluno, o que acabou dando-me diretrizes para o planejamento de ensino e, principalmente, proporcionou-me muitas reflexões e diferentes posturas em sala de aula. Com base nessa experiência, recomendo que os (futuros) professores de PLAc e outras línguas busquem obter informações sobre os aprendentes que compõem o seu público-alvo para que possam, sobretudo, atender melhor às expectativas desses aprendentes. Isso poderá permitir, também, que os professores reflitam sobre a sua prática no intuito de torná-la mais acolhedora e integradora nesse contexto de ensino-aprendizagem.

5.2.2 Segundo objetivo: Identificar os objetivos de aprendizagem dos aprendentes do Acolher 2

Embora a heterogeneidade seja um aspecto marcante do público de aprendentes de PLAc, existe muita semelhança quando se trata dos seus objetivos de aprendizagem. Conforme análise realizada no capítulo 4, os objetivos de aprendizagem desse público se referem à aprendizagem da língua, principalmente, para atingir objetivos educacionais, como iniciar ou retomar os estudos no Brasil, seja na educação básica ou ensino superior. Foram também identificados objetivos de cunho laboral, como conseguir um emprego ou mudar para um outro melhor. Com menor índice, os objetivos de cunho social tinham como fins a comunicação com outros brasileiros em diversos contextos sociais.

A indicação considerável do tema educacional feita pelos aprendentes do Acolher 2 também apontou para a escolha deles em estudar especificamente no curso Módulo Acolhimento, que é ofertado pelo Neppe e está situado dentro de Universidade de Brasília. Os

dados indicaram que os aprendentes pareciam acreditar que, por estarem em ambiente universitário, teriam mais facilidade de atingirem os seus objetivos de retomar os estudos acadêmicos.

Os objetivos de aprendizagem indicados pelos alunos também corresponderam à escolha dos temas a serem estudados no curso. “Vida cotidiana” e “trabalho” foram os temas escolhidos como prioritários para iniciar a aprendizagem do português, o que revelou a importância desses assuntos para os aprendentes. Isso mostrou, também, que a aprendizagem da língua de acolhimento deve estar veiculada a assuntos de necessidades reais de seu público-alvo, assim como em outros contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

As três grandes áreas de interesse identificadas nos objetivos de aprendizagem dos aprendentes de PLAc – educação, trabalho e integração social – remetem à importância do conhecimento da língua do país de acolhimento para que o migrante possa integrar-se à sociedade e, assim, ter progressos em sua vida pessoal, laboral e educacional. Além do mais, com a aprendizagem da língua-alvo, o migrante pode se sentir menos vulnerável socialmente, visto que poderá derrubar as barreiras que lhes são criadas ao estar num novo país em que não há conhecimento da língua e nenhuma referência anterior de trabalho ou educacional. O conhecimento da língua também permite que a posição menos favorecida do migrante nessa nova sociedade seja atenuada.

Conforme observado por Cabete (2010), ainda que esse grupo de aprendentes apresente suas particularidades, todos possuem a mesma urgência em comunicar-se. E mais, aprender a língua do país de acolhimento é permitir que esses indivíduos ocupem seus espaços nesse novo arranjo social e laboral, que muitas vezes não coincide com o do seu país de origem. É permitir que a fragilidade e vulnerabilidade que permeiam essa nova fase de suas vidas sejam minimizadas com o conhecimento da língua de acolhimento.

5.2.3 Terceiro objetivo: Fazer um levantamento sobre as expectativas dos aprendentes do Acolher 2 em relação à avaliação

Nas duas turmas do Acolher 2 foram aplicados instrumentos de avaliação mais formais e menos formais, com diferentes técnicas e instrumentos avaliativos, em distintos momentos da aprendizagem. Ainda que essas avaliações tenham tido boa recepção pelos aprendentes, a sondagem realizada nas duas turmas mostrou que os instrumentos avaliativos mais tradicionais tiveram mais êxito, pois parecem ter atendido às expectativas deles, em que provas e testes, por

exemplo, são mais capazes de diagnosticar a aprendizagem e, assim, promover motivação em estudar a língua-alvo.

O levantamento também mostrou que atividades avaliativas em classe, participação em sala de aula e frequência são menos aceitas por eles para avaliar sua aprendizagem, o que sugere que eles não atribuíam a essas práticas a mesma credibilidade que aos instrumentos mais tradicionais.

O *feedback* destacou-se como essencial para conduzir uma avaliação formativa (de processo) com esse público de aprendentes já que ele espera ter um retorno do professor para ter ciência de seus avanços e pontos a melhorar. Segundo análise realizada, verifiquei a importância de o *feedback* dos instrumentos avaliativos ser feito com rapidez, visto que os aprendentes aguardam por uma devolutiva do professor. Esse retorno funciona como uma diretriz para o aprendente, bem como um elemento motivador para o processo de ensino-aprendizagem da língua. O *feedback* formativo pode ser feito, por exemplo, durante a realização da atividade avaliativa proposta pelo professor. O *feedback* também proporciona maior estreitamento na relação professor-aprendente, o que pode ser mais um elemento motivador para aprendizagem, além de poder gerar confiança entre as duas partes.

A análise mostrou, ainda, que o planejamento de ensino prévio, com objetivos claros e com datas pré-agendadas das provas formais, tornou-se fundamental, assim como o é em outro contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Dessa forma, o professor pode preparar-se e escolher os instrumentos avaliativos mais adequados para alcançar os objetivos traçados.

Autoras como Scaramucci (1999) e Haydt (2006) enfatizam que o professor pode combinar instrumentos formais com outros mais informais, como a observação assistemática e, assim, ter um diagnóstico mais amplo da aprendizagem do aluno. O uso de instrumentos variados permite que o professor tenha mais elementos para conduzir o seu trabalho. A autoavaliação, técnica avaliativa aplicada na turma B, parece não só ter gerado reflexões no aprendente sobre seu próprio progresso e pontos a melhorar, mas também possibilitado que ele visse quais eram suas responsabilidades nesse processo.

Por fim, a opção por não aferir o desempenho dos aprendentes por meio de notas e menções, partiu de um posicionamento e reflexão minha, pois acreditava que poderia gerar competitividade entre eles, que tinham proficiências distintas, mesmo estando em um mesmo nível de aprendizagem. Além disso, o intuito não era o de associar o *feedback* quantitativo à promoção para outro nível de aprendizagem, devido as notas ou menções, aprovação e reprovação não serem exigidos no curso.

5.2.4 Pergunta de pesquisa: Qual a relação entre a forma de avaliar do professor e a satisfação do aprendente de PLAc com seu progresso na aprendizagem?

A trajetória percorrida nesta pesquisa trouxe profundas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de PLAc, no contexto do Módulo Acolhimento. As análises indicaram que, ainda que o público de aprendentes de PLAc seja muito heterogêneo e diverso, com experiências de vidas diferentes, existe um consenso quanto à expectativa de procedimentos formais de avaliação como indicador seguro para diagnosticar a aprendizagem dos seus aprendentes. Nesse sentido, este estudo sugere que o professor de PLAc organize seu planejamento de ensino e práticas em sala de aula considerando o perfil e os objetivos de aprendizagem dos seus aprendentes.

Além das técnicas e instrumentos avaliativos aplicados nas duas turmas participantes (prova, atividades escritas e orais, autoavaliação, atividade *info gap*, observação assistemática), o professor de língua de acolhimento dispõe de uma variedade de outros instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos. A autoavaliação realizada na segunda turma mostrou que essa, também, pode ser uma técnica aplicada com os aprendentes de PLAc e obter êxito, se utilizada em um momento da aprendizagem em que haja tempo hábil de dar suporte ao aluno para reforçar algum ponto que ele tenha que ainda tenha dúvidas. Assim, tende a promover um diagnóstico da aprendizagem benéfico tanto para aprendentes, tanto quanto para professor. Essa técnica também permite que o aprendente, ciente de seus progressos e dificuldades, possa refletir sobre o seu processo de aprendizagem e responsabilidades; e o professor, refletir e repensar a sua prática.

A escolha das técnicas e instrumentos avaliativos mais adequados deverá considerar o perfil do público de aprendentes com o qual se atua e seus objetivos de aprendizagem. Portanto, é fundamental que se faça esse diagnóstico previamente e, assim, realize o planejamento de ensino com objetivos justos e adequados. Dessa forma, o momento avaliativo irá corresponder aos objetivos e às expectativas desses aprendentes, que indicam esperar, ainda, um retorno por parte do professor.

No planejamento de ensino da língua de acolhimento, é imprescindível considerar a dinamicidade presente nesse contexto. Conforme ocorrido na turma B, o planejamento feito por mim teve que ser readaptado face aos imprevistos com que me deparei. Dessa forma, esta experiência demonstra que é possível que situações inesperadas aconteçam e o professor deve estar pronto para adaptar seu planejamento no decorrer do curso.

O *feedback* é um elemento essencial na avaliação formativa e na língua de acolhimento, principalmente por dar a possibilidade de intervir durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo indicações dos aprendentes do Acolher 2, ele funciona como norteador em seus processos de aprendizagem. No contexto de PLAc, o *feedback* pode ser, inclusive, qualitativo, com estímulos positivos por parte do professor, o que pode gerar autoconfiança no aprendente e motivação para aprender a língua.

Considerados todos os elementos citados anteriormente no tange à avaliação da aprendizagem (técnicas e instrumentos avaliativos, *feedback*, planejamento de ensino, avaliação formal e informal, cultura de aprender e de avaliar), é notório que o professor de PLAc deve dispor de conhecimento prévios que devem fundamentar e conduzir sua prática avaliativa. Dessa forma, o letramento em avaliação (SCARAMUCCI, 2016) em contexto de línguas torna-se requisito desejável e importante no ensino-aprendizagem de PLAc. Scaramucci (2016) ressalta ainda a relevância de o professor ter conhecimentos consideráveis sobre o conceito de língua(gem) que adota e o que é aprender uma língua, pois são conhecimentos essenciais e integrados à avaliação de uma forma geral.

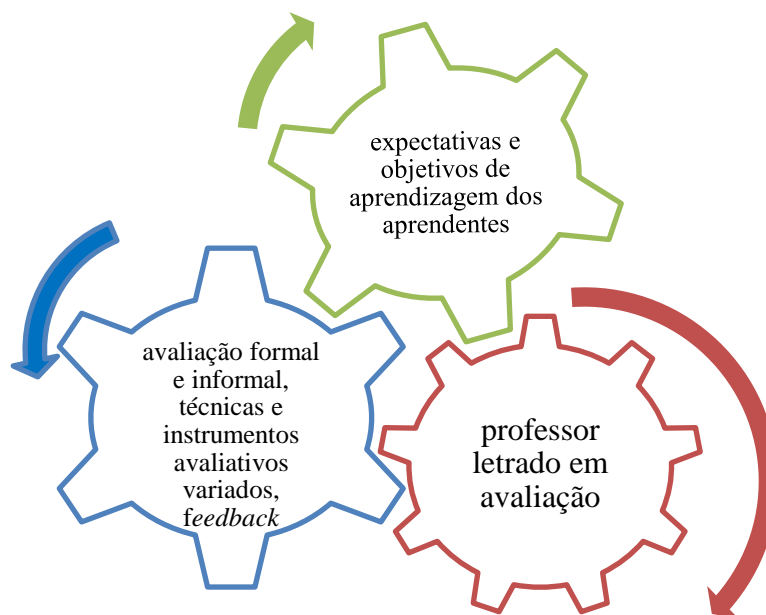
A pesquisa-ação, metodologia de pesquisa adotada neste estudo, propiciou-me ao longo desta investigação uma mudança de postura em relação ao ensino de PLAc, mas, sobretudo, em relação à avaliação. Algumas decisões tomadas em sala de aula foram frutos de um letramento em avaliação que conduziu-me a conhecimentos, reflexões, pesquisas sobre avaliação e que foi fundamental para mudar minha ação em sala em aula, principalmente, no que se refere aos instrumentos de avaliação utilizados e, conseqüentemente, na verdadeira função avaliativa. Esse letramento em avaliação também fez com que houvesse um contraste com a minha cultura de avaliar e conseqüente mudança em meus posicionamentos em relação à avaliação, como já mencionado.

Finalmente, com identificação do perfil e objetivos de aprendizagem dos aprendentes de PLAc é possível verificar *o que* o aprendente deseja aprender e *como* ele espera ser avaliado, e então, o professor da língua de acolhimento deve planejar e organizar sua prática no intuito de, quando possível e cabível, corresponder a essas expectativas. Acredito que essas considerações podem ser um caminho de sucesso para integrar ensino-aprendizagem, expectativas dos aprendentes e a avaliação de aprendizagem no contexto de PLAc.

Na figura 10, a seguir, as engrenagens mostram elementos importantes para a avaliação da aprendizagem de PLAc. A engrenagem vermelha, que representa a figura do professor letrado em avaliação, tende a ser maior devido ao fato de ele ter conhecimento amplo do

contexto de ensino-aprendizagem em que atua e, portanto, ter mais entendimento e poder de decisão nesse processo. Dessa forma, o professor tem um papel integrador nesse contexto. As outras engrenagens, ainda que tenham uma proporção menor em relação à vermelha, têm funções cruciais no desenvolvimento e sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Figura 10 - Integração de ensino, objetivos de aprendizagem e avaliação



Fonte: A autora

É importante reconhecer que os resultados alcançados acabaram traçando rumos diferentes do que se esperava no início desta investigação, em que eu, como professora, acreditava que a avaliação sem instrumentos formais de avaliação seria mais adequada e bem aceita pelos aprendentes de PLAc. É possível que eu tenha tido esse posicionamento inicial devido ao fato de acreditar que, por não conceder aprovações e reprovações no curso, avaliações formais não seriam válidas. Ou seja, revelei uma cultura de avaliar que considerava instrumentos formais adequados somente para avaliações somativas ou também para outros contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

Além disso, este trabalho também suscitou reflexões sobre um possível sentimento de piedade perante esse público de aprendentes, e o reflexo desse sentimento no contexto de ensino. Acredito que, inicialmente, movida por esse pensamento, julguei o momento avaliativo formal como possivelmente negativo para os aprendentes, que muitas vezes estão vulneráveis

emocionalmente e psicologicamente. Assim, acreditava que poderiam se sentir amedrontados se fossem avaliados com provas e testes.

Outra reflexão gerada neste estudo foi em relação à escolha de ter professores de PLE/PLAc no Módulo Acolhimento em vez de estagiários do curso de PBSL, conforme já explicitado no tópico 3.3.1 do capítulo de metodologia de pesquisa. Acredito que essa foi uma decisão acertada pela coordenadora do curso à época, pois os profissionais de ensino de línguas têm formação na área e dispõem de conhecimentos fundamentais para desempenharem com êxito os seus papéis, e podem, certamente, produzir e/ou colaborar com pesquisas nessa área. Além disso, acredito que esse, também, tornou-se um diferencial nos cursos de língua de acolhimento no DF.

Com relação às limitações da pesquisa, houve a dificuldade de aplicar os questionários iniciais (1 e 3), por conta da ausência de alguns aprendentes, sobretudo, os da Turma B. Isso prejudicou a identificação de dados dos perfis dos aprendentes e objetivos de aprendizagem, e da visão sobre avaliação.

Futuras pesquisas na área de avaliação de PLAc são muito bem-vindas e necessárias, visto que a avaliação é um elemento importante e integrador no ensino-aprendizagem de línguas, e que essa modalidade de ensino é relativamente nova e suscita muitas reflexões e avanços. Além disso, a ampliação de novos estudos podem confirmar a assertiva sobre a expectativa dos alunos de PLAc em relação à avaliação em outros diversos contextos do ensino, além de suas culturas de aprender.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Sobre competências de ensinar e de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Competência de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 11-34.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **“Refugiados” e “Migrantes”: Perguntas Frequentes**. Disponível em <<http://www.acnur.org/t3/portugues/noticias/noticia/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>>. Acesso em 22.mar.2016.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Dados sobre o refúgio no Brasil**. Disponível em <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em 19. maio.2016.
- AMADO, R. S. **Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados**. Revista SIPLE, v. 2, 2011. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:7-portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92>. Acesso em 28 nov. 2015.
- AMADO, R. S. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista SIPLE, v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:oensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao7&Itemid=113>. Acesso em: 25 nov. 2015.
- ANÇÃ, M. H. **Português Língua de Acolhimento: Entre contornos e aproximações**. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: [s.n.]. 2003. p. 1-6.
- ANDRADE, R. S. (2016). **Estudo de caso de haitianos em Cuiabá: Reflexões críticas sobre o processo de ensino-aprendizagem do Português**. Dissertação (mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá.
- ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B. **Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta**. Letrônica. Porto Alegre.v.8, n.1, p.45-59, 2015. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/letronica/article/view/19621/13415>> Acesso em 16.jan.2017.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).
- BARBOSA, L.M.A. **Imigração e ensino-aprendizagem de português na Universidade de Brasília: experiências, aprendizagens e desafios**. 2017. No prelo.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. Língua de Acolhimento. In: Cavalcanti, L; Botega, T; Tonhati, T; Araújo, D. (Orgs.) Dicionário crítico de migrações internacionais. Brasília: Ed. UnB - no prelo.

BARBOSA, L. M. A.; RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, J.A.P.; GODOY, G.G. (Orgs.). **Refúgio e imigração**. Curitiba: Kairós, 2016, p. 321-336.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. Português para refugiados: Especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q.; (ORGS.) **Metodologias de/em Linguística Aplicada para Ensino e Aprendizagem de Línguas**. Campinas: 2014, p. 269-278.

BARBOSA, L. M. A.; BERNARDO, M. A. S. The role of language in social integration of refugees. In: GOROVITZ, Sabine; MOZZILO, Isabella. (Org.). **Language Contact: Mobility, Borders and Urbanization**. 1ed. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015, v. 1, p. 107-118.

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos em letras**. 1995.200f. Dissertação (Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

BARCELOS, A.M.F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 157-177.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. Qualitative research for education: na introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BROWN, D. Testing, Assessing and Teaching. In: BROWN, D. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. [S.l.]: [s.n.], 2004.

BURNS, Anne. **Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners**. New York, NY: Routledge, 2010.

CABETE, Marta. **A aprendizagem da língua de acolhimento: a perspectiva do Portugal Acolhe**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CELANI, M.A.A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>>. Acesso em 24.abr.2017.

CAVALCANTI, L. **Imigração e mercado de trabalho no Brasil: Características e tendências**. Revista Migrações Internacionais, 2015, p. 35-47. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra/article/view/14894/10666>>. Acesso em 02. set.2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 79-89.

Comitê Nacional para os Refugiados - Conare. **Sistema de Refúgio brasileiro** **Desafios e perspectivas**. Disponível em http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016. Acesso em 19. maio.2016.

CONDEMARÍN, M; MEDINA, A. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed. 2005

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. 1. ed. Lisboa: ASA Editores, 2001.

COTINGUIBA, M. L. P.; COTINGUIBA, G. C. **Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar**. Revista Pedagógica, Chapecó, SC, v.17, n.33, 2014, p. 61-87.

CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

CUNHA, M. J. C. ALMEIDA FILHO, J. C. P. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: CUNHA, M. J. C. ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas**. Brasília; Campinas: EdUnB; Pontes Editores, 2007, p. 13-31.

CURSINO, C. A. et al. Ensino de português brasileiro para alunos refugiados: uma experiência realizada no Projeto PBMIH-CELIN/UFPR. In: GEDIEL, J.A.P.; GODOY, G.G. (Orgs.). **Refúgio e imigração**. Curitiba: Kairós, 2016, p. 381-400.

DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da Avaliação de Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DEPRESBITERIS, L. **Instrumentos de avaliação - as questões constantes da prática docente**. Estudos em Avaliação Educacional, n. 4, 1991, p. 119-133.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

EL ANDALOUSSI, K. A pesquisa-ação. In: **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos, SP: EdUSCAr, 2004.

ELLIS, R. Second language acquisition research: An overview. In: ELLIS, R. **The Study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

EUZÉBIO, U. et al. **Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil**. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Disponível em < <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1042.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2017.

FEITOSA, J. et al. **Pode entrar: Português do Brasil para refugiados e imigrantes (material didático)**. São Paulo, 2015.

FERREIRA, A. B. H. **Míni Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 6. ed. rev. e atualiz. Curitiba: Posigraf, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURTOSO, V. B. (2001). **Português para falantes de outras línguas: aspectos na formação do professor**. 2001. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

FURTOSO, V. B. Interface entre Avaliação e Ensino-Aprendizagem: Desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. D. A. B.; ANDRADE, O. G. D.; REIS, S. (ORG.) **Reflexões sobre o Ensino das Línguas Estrangeiras**. Londrina: UEL, 2008. p. 129-158.

FURTOSO, V.B. Aspectos na formação do professor de Português para Falantes de Outras Línguas. In: FURTOSO, V.B. (ORG.) **Formação de professores de Português para Falantes de Outras línguas**: reflexões e contribuições. Londrina: EDUEL, 2009, p. 23-46.

FURTOSO, V. B. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, E. (Org.) **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 207-236.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Disponível em <http://www.glossario.sala.org.br>. Acesso em 29 de agosto de 2016.

GREENWOOD, D.J. & LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N.K & LINCOLN, Y.S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 91-113.

GROSSO, M. J. As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento. In: ANÇÃ, M. H.; FERREIRA, T. (Org.) **Atlas do Seminário "Língua Portuguesa e Integração**. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

GROSSO, M. J., TAVARES, A. e TAVARES, M. **O Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento**, DGIDC, IEFPP, ANQ, Lisboa, Ministério da Educação, 2008.

GROSSO, M. J., TAVARES, A. e TAVARES, M. **O Português para falantes de outras línguas: sugestões de actividades e exercícios**, DGIDC, IEFPP, ANQ, Lisboa, 2008.

GROSSO, M. J.; TAVARES, A. TAVARES, M. **O Português para falantes de Outras línguas - O Utilizador Independente no País de Acolhimento**. Agência Nacional da Qualificação, 2009.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.

GROSSO, M.J. (Coord.) et al. **QuaREPE** – Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro: Documento Orientador. 2011. Disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf>. Acesso em 04.ago.2015

GROSSO, M.J. (Coord.) et al. **QuaREPE** – Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro: Tarefas, atividades, exercícios e recursos para avaliação. Disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_tarefas.pdf> Acesso em 04.ago.2015

HAYDT, R.C.C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HAYDT, R.C.C. **Curso de didática geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construcionista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 160 p.

INSTITUTO DE MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. **Glossário Letra M**. Disponível em <<http://www.migrante.org.br/index.php/glossario#m>>. Acesso em 2. mar.2016.

INSTITUTO DE MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. **Português para refugiados e migrantes no DF** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <imdh.refugiados@migrante.org.br> em 20 fev. 2017.

KEMMIS, K.; MCTAGGART, R. **The action research reader**. Geelong, Victoria: Deakin University Press, 1988

KEMMIS, S.; McTaggart, R. Participatory action research: Communicative Action and the Public Sphere. In: DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. (Orgs.), **Strategies of Qualitative Inquiry**, Sage, Thousand Oaks, 2007, p. 271-330.

KOSHY, V. **Action Research for Improving Practice: a practical guide**. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

KUBOTA, R. Critical explorations of Multiculturalism and race: language teachers reflecting on public events in the news. In: FIGUEIREDO, C.J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (Orgs.). **Ensino de língua na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 129-149.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. O percurso problema-pergunta-hipótese. In: LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed. 1999, p 103-127.

LOPEZ, A. P. (2016). **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. Eccos Revista Científica, São Paulo, v. 4, n. 2, 2002, p. 79-88.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MCNAMARA, T. M. **Language assessment as social practice**. Conferência apresentada no IV Colóquio CELU, promovido pelo Consorcio Interuniversitario para la evaluación de Conocimiento y uso del Español, realizado em 8 e 9 de agosto de 2008, em Buenos Aires, Argentina.

MARTINS, M. G. (2013). **A aquisição da língua portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho**. Dissertação (mestrado em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

MIYAMURA, A. Planejamento de curso intensivo de Português para Falantes de Outras Línguas: implicações para a formação de professores. In: (Org.), V. B. F. **Formação de Professores para Falantes de Outras Línguas**: reflexões e contribuições. Londrina: EDUEL, 2009. p. 93-124.

NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS. **Pesquisas Neppe**. Disponível em < <http://www.neppe.unb.br/br/instituicao/pesquisas-neppe>>. Acesso em 16.fev.2016.

PAIVA, V. L. M. D. O. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 200 p.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa**: elementos para um construto. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). 316f. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Questionando os questionários: uma autoanálise. In: CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. (Org.). **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina: EDUEL, v. 1, 2014a, p. 209-234.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica. In: KADRI, M.S. et al. **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa**: propostas didáticas para a educação básica. Campinas: Pontes editores, v. 7, 2014b, p. 245-272.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Letramento em avaliação do professor de línguas**: Componentes e lacunas. Projeto de pesquisa de estágio pós-doutoral - Universidade de Brasília, 2016.

ROLIM, A.C.O. (1998). A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

ROLIM, A.C.O. A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M.S. (Orgs.) **Linguística Aplicada**: relacionando teoria e prática. Injuí: Editora Injuí. 2004, p. 140-163.

SÃO BERNARDO, M. A. (2016). **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

SANTOS, A. P.; SANTOS, M. S. F.; COTINGUIBA, M. L. P. **A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho**. Disponível em: < http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/cc10_g.php > Acesso em 16.jan.2017.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Línguas Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino /aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, São Paulo, v. 4, 1999, p. 115-124.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Unicamp, v. 36, 2000, p. 11-22.

SCARAMUCCI, M.V.R. O professor avaliador: Sobre a Importância da Avaliação na Formação do Professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. **Ensino-aprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Injuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto**. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, 2009, p. 30-48.

SCARAMUCCI, M.V.R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a Linguística Aplicada, Educação e sociedade. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). **Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 141-165.

SENE, L. S. (2017). **Materialidades e objetivos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992, p. 79-92.

SCHÜLENK, U. Introdução à ética na pesquisa. In: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜLENK, U, (eds.). **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. Brasília: Editora da UnB, 2005, p. 31-44.

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466, set./dez.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: 2007, p. 233-252.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas - Pressupostos e Percurso. In: FILHO, J. C. P. D. A. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2009, p. 29-48.

VIEIRA, M. E. (2010). **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo**. Uma aproximação sociocultural. Tese (doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Crenças e Ensino e Línguas**, 2006. p. 219-231.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Situando a avaliação. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 21-36.

XAVIER, R. P. Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem. **Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São José do Rio Preto, n. 4, 1999, p. 99-114.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO 1



Ficha Pessoal
Données Personnelles
Personal information form

1. Nome/ Non/ Name: _____

2. Sexo: () masculino / homme /male () feminino / femme / female

3. Nacionalidade/ Nacionalité/ Nationality: _____

4. Data de nascimento/ Date de naissance/ Birth date: ____/____/____

5. Estado civil/ État civil / Marital Status:

() solteiro/ célibataire / single () casado/ marié(e) / married () viúvo/ veuf/ widowed

6. Endereço/ adresse/ address: _____

7. Telefone/ téléphone/ phone number: () _____ - _____

8. E-mail: _____

QUESTIONÁRIO/QUESTIONNAIRE

Este questionário será direcionado para coleta de dados de pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Ce questionnaire sera dirig e pour recueillir des données de recherche d evelopp es dans le programme d'études supérieures en linguistique appliquée à l'Université de Brasilia.

This questionnaire will be directed to collect research data developed in the graduate program in Applied Linguistics at the University of Brasilia.

1) Qual   a sua língua materna? / Quelle est votre langue maternelle? / What is your mother tongue?

() Ingl s/Anglais/English () Franc s/Français/French ()  rabe/Arabic

() Urdu () Espanhol/Espagnol/Spanish

Outra/Autre/Another: _____

2) Quais outras línguas voc  fala? / Quelles autres langues parlez-vous? / What other languages do you speak?

() Ingl s/Anglais/English () Franc s/Français/French ()  rabe/Arabic

() Urdu () Espanhol/Espagnol/Spanish

Outra/Autre/Another: _____

3) H  quanto tempo voc  está no Brasil? / Combien de temps etes-vous au Brésil? / How long have you been in Brazil?

() Recém-chegado/Newcomer () 1 a 6 meses/1 a 6 mois/1 to 6 months

() 7 meses a 1 ano/7 mois a 1 année/7 months to a year

() Mais de 1 ano/Plus de 1 année/more than a year

4) Qual   o seu nível de escolaridade? / Quel est votre niveau d' tudes? / What is your educational level?

() Ensino Fundamental/ cole Primaire/ Elementary School

() Ensino Médio/Lyc e/ High school

() Ensino Superior/De l'enseignement supérieur/Higher education

() Pós-gradua o/ tudes supérieures/ Postgraduate studies

5) Você já estudou português?/ Avez-vous déjà étudié le portugais?/Have you ever studied portuguese?

() Sim/Oui/Yes

() Não/Non/No Onde?/ Ou? /Where? _____

Por Quanto tempo?/Combien de temps?/For how Long _____

6) Em qual nível você considera o seu Português? / A quel niveau estimez-vous votre niveau de portugais?/ At what level do you consider your Portuguese?

() zero () básico/base/basic () intermediário/intermédiaire/intermediate

() avançado/avancée/advanced

7) Escreva o porquê você gostaria de aprender português/ Ecrire pourquoi vous souhaitez apprendre le portugais / Write down why you would like to learn portuguese.

8) Qual é a sua meta e/ou objetivos após fazer este curso? / Quels sont vos projects et objectifs une foi que ce cours termine? / What is your goal after finishing this course?

9) Por favor, marque os temas que gostaria de aprender durante o curso, conforme sua prioridade. / S'il vous plaît, choisissez les sujets quis vous voulez apprendre pendant nos séances dans l'ordre de votre préférence. / Please, order the list of themes below according to your interest (one being the most importante for you and 5 the least):

1, 2, 3, 4, 5

() Trabalho / Emploi / job

() Diversidade cultural e cultura brasileira / Diversité et culture brésilienne / Diversity and brazilian culture

() Saúde / Santé / Health

() Moradia / Habitation / Housing

() Cotidiano / Quotidien / Daaily Life

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO 2

QUESTIONÁRIO



Este questionário tem a finalidade de coletar dados para uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB). Os dados aqui coletados serão utilizados somente para fins de pesquisa e os nomes dos participantes serão mantidos sob sigilo da pesquisadora.

1. Nome: _____ 2. Apelido: _____

3. Nacionalidade: _____ 4. Idade: _____

5. Há quanto tempo você está no Brasil?

() Menos de 1 mês () De 1 a 6 meses () De 7 meses a 1 ano () Mais de 1 ano

6. Qual é a sua língua materna?

() Inglês () Francês () Árabe () Espanhol () Urdu

Outra: _____

7. Você fala outra(s) língua(s)? Qual/quais?

() Inglês () Francês () Árabe () Espanhol () Urdu () Português

Outra(s): _____

8. Você já frequentou centro de línguas/idiomas?

() Não

() Sim. Qual/quais língua(s)? _____

Por quanto tempo? _____

9. Indique o grau de importância em aprender os temas abaixo neste curso de português:

a) Trabalho

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Nada importante

b) Saúde

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Nada importante

c) Alimentação

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Nada importante

d) Moradia

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Nada importante

e) Rotina

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Nada importante



10. Para você, qual o grau de importância em ter seu progresso em português avaliado neste curso?

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

Justifique: _____

11. Na sua opinião, quais critérios devem ser usados para avaliar seu desempenho neste curso?

- Desempenho em prova escrita
- Desempenho em prova oral
- Desempenho em atividades feitas em sala de aula
- Desempenho da sua participação em sala de aula
- Frequência nas aulas
- Outro critério: _____

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO 3



Ficha Pessoal Données Personnelles Personal information form

1. Nome/ Non/ Name: _____

2. Sexo: () masculino / homme / male () feminino / femme / female

3. Nacionalidade/ Nacionalité/ Nationality: _____

4. Data de nascimento/ Date de naissance/ Birth date: ____/____/____

5. Estado civil/ État civil / Marital Status:

() solteiro/ célibataire / single () casado/ marié(e) / married () viúvo/ veuf/ widowed

6. Endereço/ adresse/ address: _____

7. Telefone/ téléphone/ phone number: () _____ - _____

8. E-mail: _____

9. Com quem você mora? / Vous habitez avec qui? / Who do you live with?

() sozinho / seul / alone () amigos / collègues / friends () família / famille / family

10. Você está trabalhando no Brasil? / Avez-vous d'emploi au Brésil? / Do you have a job in Brazil?

() sim / oui / yes () não / non / no

11. Qual é a sua disponibilidade durante a semana? /Quelle est votre disponibilité pendant la semaine? / What is your disponibility during the week?

() manhã / matin / morning () tarde / soir / afternoon () noite / nuit / night



QUESTIONÁRIO

Este questionário tem por objetivo coletar dados para o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) e para pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília.

1. Qual é a sua língua materna?

- Inglês Francês Árabe Farsi
 Urdu Criolo francês Pastho Espanhol

Outra: _____

2. Qual é o seu nível de escolaridade?

- Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Ensino Superior
 Pós-graduação

3. Qual era a sua profissão no seu país? _____

4. Que outras línguas você fala?

- Inglês Francês Árabe Farsi
 Urdu Criolo francês Pastho Espanhol

Outra: _____

5) Você estudou formalmente uma língua (na escola ou curso de línguas)?

- sim não

Se sim, por quanto tempo?

- 1 a 6 meses
 7 meses a 1 ano
 mais que um ano

7) Há quanto tempo você está no Brasil?

- Recém-chegado
 1 a 6 meses
 7 meses a 1 ano
 Mais de 1 ano

8) Por quais razões você mudou para o Brasil?

- Refúgio viver com a minha família
 para ter uma melhor vida conhecer um novo país e uma nova cultura
 razões profissionais Outros: _____



9) Você já estudou português?

() Não

() Sim Onde? _____

9) Em Brasília há outros cursos de língua portuguesa. Marque os motivos que o levaram a escolher o curso de língua portuguesa do NEPPE:

- () é mais perto de onde moro
- () tem certificado de conclusão
- () é na Universidade
- () tem boa estrutura
- () tem material em português
- () tem mais horas de aula

Outros: _____

10) Qual é a seu objetivo após fazer este curso?

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
Universidade de Brasília

Termo de consentimento

Eu, abaixo assinado e identificado, concordo em participar do Projeto de Pesquisa “Português como Língua de Acolhimento: inserção linguístico-laboral no Distrito Federal”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília, coordenado pela Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa.

Eu entendo e estou de acordo com:

- A captação e publicação da minha **imagem** e demais **dados biográficos** revelados durante as atividades Interculturais *Chá & Prosa* e *Despertar Profissional* - promovidas durante o curso *Português para estrangeiros - Módulo Acolhimento*, ofertado pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE);
- A utilização dos documentos, tais como **currículo**, **portfólio profissional**, **questionários**, **atividades escritas**, elaborados durante o curso, para fins de análise e publicação;

Declaro, ainda, que a presente autorização é feita firmada, sem qualquer restrição de prazo, a **TÍTULO GRATUITO**

Brasília, de de 201__.

NOME DO(A) PARTICIPANTE:	
CPF:	RNE:
ASSINATURA:	

APÊNDICE E

FICHA PARA ESCOLHA DOS TEMAS DO MÓDULO ACOLHIMENTO

Qual o próximo tema que você gostaria de estudar neste curso de Língua Portuguesa?

- Trabalho / Job / Emploi
- Saúde / Health / Santé
- Vida cotidiana / Daily activities / Quotidien
- Diversidade cultural brasileira / Brazilian Culture / Culture Brésilienne
- Moradia / Housing / Habitation

APÊNDICE F

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO



Módulo Acolhimento: Curso de português para refugiados e imigrantes

Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros – NEPPE

Turma: Acolher 2

Professora: Ingrid Sinimbu

Data: 28/06/16

AUTOAVALIAÇÃO

Considerando os assuntos estudados no curso Módulo acolhimento, reflita sobre o que você aprendeu e responda:

Eu sou capaz de:	Sim	Sim, mas com alguma dificuldade	Não
1. Apresentar-me (falar nome, nacionalidade, idade e profissão)			
2. Apresentar alguém			
3. Falar sobre minha profissão e meu local de trabalho			
4. Fazer perguntas para alguém			
5. Falar sobre a minha rotina			
6. Dizer quais objetos minha casa possui			
7. Descrever as partes da minha casa			
8. Falar sobre as atividades que faço na minha casa			
9. Identificar diferentes produtos no folheto do supermercado			
10. Descrever minhas ações e atividades feitas no passado			
11. Localizar um endereço			
12. Descrever como chegar a um local			
13. Identificar peças de roupas			
14. Informar as horas para alguém			