



# AVALIAÇÃO FORMATIVA E ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO BÁSICO

---

FORMATIVE ASSESSMENT AND WRITING TEACHING-  
LEARNING IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN  
SECONDARY SCHOOL

Luciana de Oliveira Alves<sup>1</sup>  
Myriam Crestian Chaves da Cunha<sup>2</sup>  
*Universidade Federal do Pará*

**Resumo:** Este artigo apresenta a avaliação formativa como dispositivo regulatório para o desenvolvimento da produção escrita em francês como língua estrangeira, no ensino básico. A partir da análise de um recorte de uma sequência didática envolvendo a produção escrita por aprendentes do 2º ano do Ensino Médio, procura-se verificar em que condições uma metodologia de ensino e aprendizagem ancorada em estratégias formativas, tais como a construção de critérios de avaliação (HADJI, 2011; DE KETELE, 2013) e a implicação do aprendente na avaliação mútua e na autoavaliação (ALLAL, 2004, 2007) pode levar os aprendentes a desenvolver competências avaliativas que os ajudem a ter um maior controle de sua produção escrita e a adquirirem uma visão mais crítica da própria escrita.

Palavras-Chave: Ensino/aprendizagem de francês como língua estrangeira; Avaliação formativa; Autorregulação; Produção escrita.

---

<sup>1</sup> luoliveiralves@gmail.com

<sup>2</sup> mycunha@ufpa.br

---

**Abstract:** *This article presents the formative assessment as a regulatory device to the development of writing skills in French as a foreign language in the secondary school. Through the analysis of one of the phases of a didactic sequence involving the written production of learners from the second year of high school, we aimed to verify under which conditions a teaching and learning methodology anchored in formative strategies, such as the construction of evaluation criteria (HADJI, 2011; DE KETELE, 2013) and the learner's involvement in mutual evaluation and self-assessment (ALLAL, 2004, 2007) may lead students to develop evaluative skills that can help them gain greater control over their written production and develop a more critical view of their own work in this area.*

**Keywords:** *Teaching/learning French as a foreign language; Formative assessment; Self-regulation; Written production.*

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva descrever e analisar o recorte de uma sequência didática desenvolvida em uma escola do sistema federal, com alunos de francês como língua estrangeira (FLE), no 2º ano do Ensino Médio. Buscamos, através da implementação de estratégias formativas durante a realização da referida sequência e da coleta e interpretação dos dados obtidos em sala, verificar em que condições a avaliação formativa, integrada ao ensino-aprendizagem da escrita em FLE, poderia ajudar os aprendentes<sup>3</sup> a desenvolverem efetivamente competências avaliativas que lhes permitissem, posteriormente, ter um maior controle de sua produção escrita.

### 1 A PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUTIVISTA E INTERATIVA

A perspectiva de ensino, aprendizagem e avaliação adotada neste artigo baseia-se nas contribuições de um modelo teórico de natureza socioconstrutivista e interativa, que evidencia o papel ativo do aprendente na construção do saber e do sentido. Trata-se de uma perspectiva que mudou a concepção do ensino-aprendizagem e da avaliação da aprendizagem (DE KETELE, 2013). Segundo Joannert e Borght (2008), nos modelos da psicologia cognitiva e sociocognitiva, os conhecimentos são elaborados pelo aprendente através das interações das quais participa no ambiente escolar. A avaliação

---

<sup>3</sup> Na Didática das línguas/culturas de origem francófona usa-se, desde os anos 70, o termo “aprendente” (“*apprenant*”) como tradução do inglês “*learner*” para designar o sujeito da aprendizagem de preferência a “aluno”, que indica simplesmente uma posição institucional, e a “aprendiz” (“*apprenti*” em francês), que designa “aquele que está aprendendo um ofício ou uma técnica sob a orientação de um [...] instrutor”, sendo ainda inexperiente nessa prática (Dicionário Larousse). “Aprendente” também é o termo escolhido na versão portuguesa do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), no qual se considera aquele que aprende uma língua como um ator social construindo suas competências languageiras na interação.

---

formativa, hoje defendida por grande parte dos estudiosos, inscreve-se nesse modelo e é “fundamentalmente orientada para melhorar e regular as aprendizagens e o ensino, mais centrada nos processos e integrada no ensino e na aprendizagem” (FERNANDES, 2005, p. 3).

Nessa perspectiva, o centro de interesse desloca-se do produto – os resultados, obtidos pelos alunos, ao final de um ciclo de formação – para as aprendizagens em curso – os processos cognitivos e metacognitivos que estão em jogo, bem como as práticas que implicam diretamente os aprendentes e seus pares na construção de conhecimentos e na avaliação (LAVEAULT, 2013). Essa concepção, além de envolver o aprendente, junto ao professor, na atividade avaliativa, também inscreve os conhecimentos em uma lógica de competências, estas ancoradas em situações complexas, nas quais os aprendentes encontram sentido para os saberes<sup>4</sup> que adquirem e para aqueles que ainda precisam ser desenvolvidos (ALLAL, 2004, p. 79). Deste modo, também são levados a refletir criticamente em relação às atividades de linguagem sobre as quais os processos de avaliação se exercem.

No contexto da aprendizagem e da avaliação escolar, manifestar uma competência é, para grande parte dos estudiosos (ALLAL, 2004; SCALLON, 2004; BRONCKART, 2011; DE KETELE, 2013), mobilizar, de maneira autônoma, uma série de recursos, para efetuar tarefas complexas em um dado contexto ou diante de uma família de situações-problema. O termo “mobilizar” é frequentemente empregado para evidenciar que a competência não se manifesta como previsto, pois não corresponde a algo finito, mas a algo que se atualiza, a cada situação (ALLAL, 2004). Bronckart (2011, p. 33) observa que a competência deve se situar no âmbito da ação: “ela é o processo por meio do qual os recursos, ao mesmo tempo em que são solicitados, são reorganizados em função das características e das exigências particulares de uma situação de ação<sup>5</sup>”.

É nessa perspectiva que se inscreve o ensino e a aprendizagem da produção escrita em língua estrangeira. Produzir um texto constitui uma atividade linguageira que pertence ao domínio da competência, entendida, aqui, como um saber-agir em situação (DE KETELE, 2013). Como toda

---

<sup>4</sup> Aqui, referimo-nos a diferentes níveis de saber que englobam as competências gerais definidas no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001): conhecimento declarativo (saber), competência de realização (saber-fazer), competência existencial (saber-ser), competência de aprendizagem (saber-aprender).

<sup>5</sup> A tradução das citações é de responsabilidade das autoras.

---

competência a ser desenvolvida no contexto escolar, a produção escrita é uma atividade complexa que mobiliza diversas operações intelectuais e interativas, como lembram Dolz, Gagnon e Toulou (2008, p. 55):

Escrever um texto [...] é procurar comunicar produzindo sentido. No caso, trata-se de uma atividade complexa que envolve uma série de operações languageiras, indo da contextualização à textualização [...], e que, além do mais, mobiliza dimensões psicológicas e sociais [...] que ultrapassam o âmbito linguístico.

Acrescentamos, na perspectiva interacionista sociodiscursiva, a antecipação da situação de interação na qual o escrito irá circular e dos problemas comunicativos que esse escrito pretende resolver (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e a caracterização dos textos a serem produzidos enquanto gêneros discursivos, o que exige muito mais do aprendente de uma língua estrangeira:

As formas da língua inscrevem-se em um espaço social de troca e, para serem inteligíveis, devem remeter a formas conhecidas dos interlocutores. Tais convenções partilhadas, acadêmicas ou populares, definem para cada indivíduo um repertório mais ou menos extenso de competências languageiras. [...] não basta, para escrever bem, escrever frases corretas. Estas devem se inserir em um enquadro discursivo e textual conforme aos usos retóricos próprios de uma língua e de uma cultura (VIGNER, 2012, p. 18-19).

O ensino da escrita em língua estrangeira reveste-se da mesma complexidade, acrescida do não domínio linguístico. Não pode continuar, pois, a ser confundido, como ainda hoje, na escola, com a simples realização de exercícios que servem para trabalhar aspectos linguísticos como, por exemplo, preencher um texto lacunar com o único objetivo de usar os tempos verbais corretos, ou completá-lo com os conectivos adequados. Esses exercícios, importantes para a fase de sistematização, durante a qual professores e alunos dedicam-se à explicitação de regras e à sua fixação, deverão estar a serviço de competências mais complexas, tais como narrar uma viagem, escrever um e-mail pedindo informações, redigir anúncios, resumos etc., que exigem o conhecimento de *savoir-faire* funcionais (envolvendo, por sua vez, as regras de organização desses gêneros), de ordem pragmática e cultural: – a maneira de apresentar a informação, as marcas da relação entre os interlocutores (escritor e leitor) etc. – que podem ser aprendidas progressivamente, desde os primeiros níveis de aprendizagem da língua estrangeira, através da leitura, reflexão,

---

análise e produção de textos escritos simples (COURTILLON, 2003). Assim Courtillon define a produção escrita:

Ela é naturalmente ligada à capacidade de leitura e de compreensão da língua-alvo. Não pode haver produção escrita adequada sem a frequência assídua de textos, que permite adquirir a memória do discurso escrito e que evita que o estudante, diante da página em branco, tenha que pensar o seu texto em língua materna e traduzi-lo como puder na língua-alvo (COURTILLON, 2003, p.74).

A avaliação da produção escrita também ultrapassa amplamente a simples correção, pelo professor, dos erros ortográficos e morfosintáticos e prioriza a leitura crítica dos textos produzidos pelos alunos, com base em um referencial construído em sala de aula, tarefa que implica o envolvimento tanto do professor quanto dos alunos. É o que assinala Bourguignon, ao opor a “avaliação” ao “controle”:

A “avaliação” coloca no âmago de seu dispositivo não mais o conhecimento do objeto língua, e sim o sujeito com sua aptidão para utilizar a língua em situação (sua competência). Ela não incide mais exclusivamente no linguístico (a correção formal), mas integra o pragmático, isto é, a adequação entre a língua e seu contexto de utilização (registro de língua adequado à situação e aos interlocutores, respeito dos códigos socioculturais...), bem como a eficácia da mensagem transmitida. Ela não incide sobre um programa, mas remete a um referencial concebido em termos de objetivos operacionais na língua. [...] ela aprecia o desempenho [do aluno] com base em critérios especificados sob a forma de indicadores de desempenho (BOURGUIGNON, 2011, p. 2).

Dessa forma, a leitura crítica passa, obrigatoriamente, pela observação dos exemplares textuais apresentados em sala e pela identificação dos elementos característicos dos gêneros a que esses textos pertencem. Essa tarefa permite que os aprendentes possam “comparar um aspecto ou outro do funcionamento desses textos e descobrir diferentes procedimentos de escrita e suas regras” (SCHNEUWLY; BAIN, 1993, p. 228).

Quanto à aprendizagem da escrita em FLE em níveis iniciais (como é o caso do público participante do estudo aqui relatado), a leitura e análise dos primeiros gêneros textuais na língua-alvo permitirão desenvolver uma competência mais geral que irá fomentar uma espécie de “reemprego da escrita”, como sugere Courtillon (2003). O contato frequente com textos em francês, de preferência autênticos, ajudará os aprendentes a memorizarem um repertório de recursos (discursivos, textuais, linguísticos), expressões, regras de

---

funcionamento dos textos na língua estrangeira etc., que poderá ser reutilizado em produções simples e controladas.

Além de constituírem um repertório para as futuras produções, as informações recolhidas durante a observação de textos pertencentes a determinados gêneros textuais escritos ajudarão a compor uma grade de critérios que servirá de referencial para a apreciação dos textos produzidos pelos aprendentes, bem como dos saberes por eles já construídos, para que se tenha uma representação clara do que se deve aprender. Em outras palavras, um dispositivo formativo de ensino e aprendizagem da escrita solicita procedimentos metacognitivos que favorecem uma construção pessoal do aprendente no sentido da apropriação dos critérios de avaliação do escrito e de seus indicadores (CUNHA, 2014) e no sentido do desenvolvimento de suas capacidades críticas.

## 2 A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL

Avaliar os textos redigidos pelos aprendentes não constitui tarefa fácil. Aquele que avalia – seja ele o professor de língua, um colega ou o próprio produtor do texto – precisa ter uma representação clara da qualidade que se espera do texto lido. Em outras palavras, aprender a construir um referencial é justamente aprender a descrever essa qualidade esperada.

Como mostram os trabalhos sobre avaliação formativa, o ato de avaliar supõe a relação entre o objeto que se deseja apreciar (o texto produzido pelo aprendente) e um ponto de referência, que orienta os julgamentos. Hadji (2011, p. 51) afirma que as decisões tomadas no contexto da avaliação implicam “um distanciamento significativo em relação à execução ou aos resultados da atividade, para sua respectiva apreciação e para a formulação de um julgamento de aceitabilidade”. Para tal, é necessário dispor de um referencial, uma “**grade de critérios**” segundo a qual aquele que avalia poderá se pronunciar, a respeito de um texto, e emitir uma apreciação.

No que concerne à avaliação de produções escritas (e orais) em língua estrangeira, segundo Cunha (2004), a descrição do ato de avaliar proposta por Hadji, desde 1992, permite “estabelecer uma distinção entre a avaliação do produto, elaborado pelo aprendente, e uma avaliação que esclarece o processo de produção”. Segundo Hadji (1992), avaliar envolve um julgamento de valor que coloca em relação duas séries de dados: por um lado, os que dizem respeito às expectativas e constituem o **referente**, conjunto de critérios escolhidos para

---

aquele momento e que servirão de grade de leitura da realidade observada; por outro, dados que são dimensões do objeto real (a produção escrita ou oral dos aprendentes) a ser avaliado e constituem o **referido**, conjunto de indicadores que sinalizam a realização, em certo grau, dos critérios e permitem apreender essa realidade.

Cunha (2004) salienta que, numa perspectiva formativa, a construção do referente e do referido constitui uma competência a ser desenvolvida pelos aprendentes. Segundo a autora, a identificação e a apropriação de critérios de avaliação, assim como a capacidade de reconhecer se eles são contemplados ou não em uma produção, isto é, o reconhecimento de indicadores, transformam-se em objetivos de aprendizagem (CUNHA, 2004) inseparáveis dos objetivos ligados às aprendizagens linguísticas e languageiras.

Ao encontro dessa perspectiva formativa, De Ketele também valoriza o papel dos critérios no ato de avaliar:

Avaliar consiste em recolher um conjunto de informações (pertinentes, válidas e confiáveis), em examinar o grau de adequação entre elas e uma série de critérios (pertinentes, válidos e confiáveis) que traduzam adequadamente o tipo de resultados esperados, e dar a eles sentido para fundamentar a tomada de decisões (DE KETELE, 2013, p.60).

Uma pedagogia ancorada em princípios da avaliação formativa prevê claramente que a definição dos critérios de avaliação seja fruto de um trabalho coletivo. Mais do que explicitá-los, o ideal é que professor e alunos construam sua grade de critérios cada vez que surge a necessidade de produzir um texto e, posteriormente, manifestem-se a respeito dessa produção.

A perspectiva “formadora” desenvolvida por Nunziati (1990) – em um texto fundador – demonstrou que cabe ao aprendente, orientado pelo professor, participar de cada etapa de construção do que ela chama de “recursos de referência”, como critérios de realização e de sucesso, dispositivos de autoavaliação. São esses recursos que garantem que os aprendentes possam atingir os objetivos propostos e, em caso contrário, tomar consciência das habilidades e dos conhecimentos que ainda falta desenvolver para adotar, junto com o professor, a melhor estratégia de resolução das dificuldades.

Trabalhar em uma perspectiva formativa de avaliação implica, portanto, ensinar e aprender de forma diferente, fazendo da avaliação – e principalmente da autoavaliação – a chave para a qualificação do aprendente.

---

### 3 A IMPLICAÇÃO DO APRENDENTE NA AUTOAVALIAÇÃO E NA AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O ato de analisar sua própria produção à luz de uma grade de critérios permite que o aprendiz coloque em prática o distanciamento de sua própria atividade de escrita e um retorno apreciativo a essa atividade (HADJI, 2001). Este processo simboliza a autoavaliação, que visa permitir ao aprendiz “uma apreciação (constatação e julgamento), das modalidades ou dos resultados da atividade em questão” (HADJI, 2011, p. 5). Essa atividade inscreve-se em um processo mais amplo, a autorregulação das aprendizagens, que visa à gestão de atividades como a autoavaliação e o consequente ajuste das aprendizagens.

Segundo Hadji (2011, p. 51), o controle autorregulativo “acompanha o fluxo das atividades, de forma contínua, tendo como meta a garantia da eficiência, gerindo essas atividades de modo a fazê-las atingir o seu objetivo”, como escrever um texto, por exemplo. Dessa forma, “a autorregulação é a característica de um sujeito capaz de exercer um controle sobre as suas atividades e, em particular, as suas aprendizagens” (HADJI, 2011, p. 45). Assim, enquanto a autoavaliação se inscreve num patamar de “constatação apreciativa”, a autorregulação se situa no nível de ajuste das ações: “há uma modificação ou uma reorientação do processo e/ou do produto. Por exemplo, tenho que reorganizar a estrutura do meu texto ou reescrever um parágrafo” (HADJI, 2011, p. 52).

Fazer desse potencial autoavaliativo uma dinâmica a favor da aprendizagem é, pois, a característica marcante da avaliação formativa, principalmente a de orientação francófona que, segundo Fernandes (2005), parece ser mais sistêmica por dar maior atenção aos processos cognitivos e metacognitivos do aprendiz:

A perspectiva dos investigadores francófonos é talvez mais sistêmica e elaborada, dando realce aos processos cognitivos que são *internos* ao aluno, tais como a metacognição, o autocontrole, a autoavaliação ou a autorregulação e tem em vista o desenvolvimento de modelos de ensino e de aprendizagem mais sofisticados e sistêmicos (FERNANDES, 2005, p. 5).

Dessa forma, desenvolver práticas de avaliação formativa e integrá-las às atividades didáticas diárias possibilita que os aprendizes tenham maior participação no processo avaliativo e que as práticas tradicionais de avaliação, de exclusividade do professor, deem lugar, progressivamente, a tarefas gerenciadas pelos próprios alunos. Avaliar de forma diferente implica, *in fine*,

---

ensinar e aprender de forma diferente, integrando verdadeiramente a dimensão avaliativa às atividades cotidianas (CUNHA, 1998).

Multiplicar essas tarefas é possibilitar que os alunos criem o hábito de participar da avaliação, desenvolvendo – paralelamente à aprendizagem da língua francesa – a competência de autoavaliação que, segundo Allal (2004), pode se concretizar de diversas formas, dentre elas: **a autoavaliação no sentido estrito do termo** – quando o aprendiz avalia sua própria produção e/ou os procedimentos de sua realização; **a avaliação mútua** – quando dois ou mais aprendentes, de mesmo nível, avaliam suas produções e/ou seus procedimentos respectivos ou conjuntos e; **a coavaliação** – quando o aprendente confronta sua autoavaliação com a avaliação realizada pelo formador. Observe-se que todas as modalidades se fundamentam na interação do aluno com o outro e com o material didático – os gêneros textuais, suas próprias produções etc. Ainda que, na modalidade de autoavaliação no sentido estrito do termo, o aprendente trabalhe individualmente, ele interage com o material de que dispõe – seu texto e seu referencial externo –, e recorre, mentalmente, às interações previamente realizadas com seus pares e com o professor. Desta forma, não se pensa mais, atualmente, a autoavaliação como um procedimento que se desenvolve individualmente, mas que deriva das modalidades avaliativas que comportem uma dimensão de interação social. Como afirma Allal (2004, p. 91), “a participação em uma avaliação interativa se torna uma formação em autoavaliação”. Foi levando em consideração esse componente interacional que se desenvolveu a sequência didática descrita na próxima seção.

#### 4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática que serve de base para este artigo<sup>6</sup> contempla os objetivos de aprendizagem “falar de sua cidade” e “localizar no espaço” definidos para o 2º ano do ensino médio; ela constitui uma das sequências do programa de ensino para a turma em que foi realizada a pesquisa-ação com a qual construímos nossos dados. Trata-se de uma turma heterogênea, composta por 26 alunos de 15 a 17 anos, entre os quais 70 por cento estudam o francês desde o 6º ano do ensino fundamental, enquanto os outros são recém-matriculados na escola e iniciantes na referida língua. Além da heterogeneidade, levou-se em conta, para o planejamento dessa e das demais

---

<sup>6</sup> O recorte apresentado aqui corresponde a cerca de 10 horas/aula, realizadas ao longo de três semanas.

---

sequências, o fato de que os aprendentes, de um modo geral, não haviam trabalhado, no decorrer do ensino fundamental, a competência de produção escrita de forma sistemática. Consideradas as diferenças entre os alunos, pode-se afirmar que a turma em questão está em fase de aquisição das competências descritas para o nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

O recorte feito para este artigo contém uma sequência construída a partir de uma lição do conjunto pedagógico *Alter Ego + A1* (a saber, dossiê nº 2, lição nº 1, *C'est ma ville*)<sup>7</sup>, adotado para as turmas do ensino médio. Os modelos escritos de referência consistem em textos curtos oferecidos pelo manual, pertencentes ao gênero “folder turístico”, sobre endereços a serem visitados na cidade de Pontoise, na França (ANEXO 1), tema da referida lição, bem como em um conjunto de textos do mesmo gênero selecionados e adaptados pela professora no site [www.bresil-guide.com](http://www.bresil-guide.com) sobre pontos turísticos da cidade de Belém do Pará (ANEXO 2).

Os textos oferecem descrições (na 3ª pessoa do discurso) de cada endereço, acompanhadas de uma apreciação de suas características. Essas curtas apresentações contêm informações relativas à data de construção do local, à localização, aos horários de funcionamento etc., que correspondem aos conteúdos abordados na lição estudada. Assim, durante a sequência didática, estabeleceu-se como objetivo específico de produção escrita “descrever seu endereço preferido em Belém”, cidade natal dos alunos. As produções seriam posteriormente expostas em um mural, na escola.

#### 4.1 A construção de um referencial pelos aprendentes

Segundo Toumi (2009, p.2), comunicar os critérios de avaliação da escrita aos aprendentes é uma tarefa “preliminar à emergência de práticas avaliativas de cunho formativo, uma vez que permite explicitar as expectativas do avaliador e tornar a avaliação mais transparente”. E, como sugere Fernandes (2005), para que o processo de avaliação seja transparente, é necessário que professor e alunos estabeleçam um contrato didático que preveja, entre outros elementos, os critérios que servem de referencial para as tarefas que serão desenvolvidas pela classe.

---

<sup>7</sup> BERTHET *et al.* *Alter Égo + A1*. Paris: Hachette, 2012.

---

Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos. Ou seja, qualquer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve ter em conta os respectivos critérios e os alunos devem ser capazes de perceber sem problemas a sua situação face às aprendizagens que têm que adquirir ou desenvolver (FERNANDES, 2005, p.11).

Compreende-se, dessa forma, que a apropriação dos objetivos estabelecidos e dos critérios constitui uma etapa essencial para a realização plena de uma avaliação formativa, pois garante ao aprendente verificar, de forma autônoma, a todo momento, se suas produções são adequadas e se os objetivos previamente fixados foram alcançados ou não. Porém, como vimos ao tratar da construção de um referencial (HADJI, 1992; CUNHA 2004; DE KETELE, 2013), a simples comunicação dos critérios não garante sua apropriação pelos aprendentes. Essa apropriação é bem mais favorecida por meio da apreensão e identificação conjunta, em sala de aula, dos indicadores selecionados para esses critérios. Estes se transformam, então, em verdadeiros objetos de aprendizagem.

Assim, com base na leitura dos modelos textuais selecionados, os aprendentes refletiram sobre a função social daqueles textos, o local em que eles circulavam e a situação de comunicação na qual funcionavam, quando encontrados fora da sala de aula. Em seguida, pedimos que anotassem que tipo de informações era veiculado naqueles textos (características dos lugares, localização, horários de visita, apreciação etc.) para, em seguida, identificarem e anotarem, em uma coluna, fragmentos dos textos analisados, relacionando-os, em outra coluna, ao tipo de informação por eles veiculada. O quadro 1 é o produto da análise pelos alunos das características de quatro curtas descrições turísticas em um guia virtual de viagens, apresentadas no Anexo 2:

Quadro 1 – Elementos para a descrição do seu local preferido em Belém

<b>Informations</b>	<b>Exemples</b>
1. date de construction	<i>Il fut construit en 1616 ; construite en 1750.</i>
2. localisation	<i>Il est situé au sud du marché ; à côté du Forte do Castelo; en face du Forte do Castelo ; juste à côté du Forte se trouve une belle maison...</i>
3. horaires d'ouverture	<i>Ouvert de 10 heures à 18 heures du mardi au vendredi, et jusqu'à 20 heures le week-end ; tous les jours, de...à ; Ouvert du mardi au dimanche, de 10h à 18h. Fermé le dimanche.</i>
4. prix	<i>Entrée 2R\$; entrée 4R\$ par personne; entrée gratuite.</i>
5. caractéristiques/ curiosités	<i>... maison transformée en musée et en restaurant chic ; il abrite une petit musée ; elle a été récemment transformée en musée d'art contemporain; ce bel édifice abrite également un bar-restaurant assez chic.</i>
6. avis de l'auteur	<i>Belle façade, mais intérieur sans intérêt. Belle vue sur le fleuve</i>

Fonte: elaboração própria.

Esse primeiro levantamento serviu de base para a elaboração, também coletiva, de uma grade de critérios que foi utilizada como roteiro para a produção inicial dos alunos. Cada um deles selecionou um ponto turístico ou estabelecimento de sua preferência e redigiu, em francês, um texto que deveria obrigatoriamente atender aos critérios da grade. A primeira versão do texto foi submetida a diferentes avaliações, como veremos a seguir, de modo que cada produtor pudesse ajustar seu texto, fazendo-o passar por diferentes regulações.

#### 4.2 A atividade de avaliação mútua

Como sugerido por Allal (2007), procurou-se realizar uma avaliação mútua instrumentalizada que motivasse a interação entre alunos, o texto e os critérios de referência. Pediu-se aos alunos que trabalhassem em pares ou trios e que trocassem seus textos. Logo abaixo de cada texto, os alunos deveriam anotar, na segunda coluna do quadro de critérios, os trechos do texto do colega que a eles correspondiam. Os aprendentes deveriam ainda avaliar o texto, assinalando, em uma terceira coluna, se os critérios haviam sido inteiramente observados, observados de forma incompleta, ou não observados, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 – Grade de avaliação mútua

J'ai pu / mon camarade a pu	Exemples	Oui	+ ou -	non
1. informer la date de construction d'un lieu.				
2. donner sa localisation exacte.				
3. informer les horaires d'ouverture/de fermeture.				
4. donner le prix de l'entrée.				
5. parler des caractéristiques/ curiosités de ce lieu.				
6. donner un avis sur ce lieu.				

Fonte: elaboração própria.

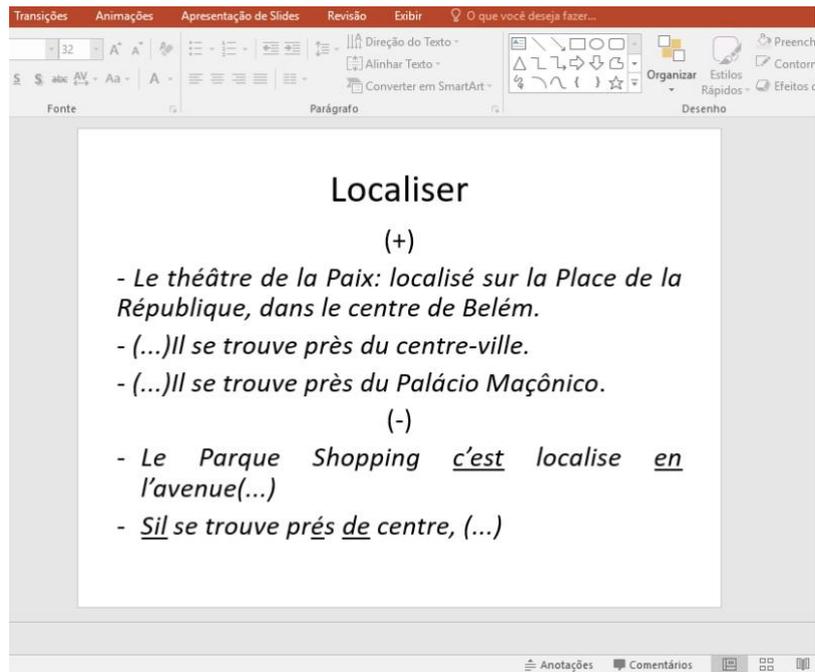
Em seguida, os aprendentes comentaram com a professora a apreciação que haviam feito do texto de seus colegas. Os comentários foram gravados e transcritos em um diário de campo e lidos para os alunos na aula seguinte. Para a redação deste artigo, atribuíram-se aos alunos nomes fictícios, visando preservar-lhes a identidade.

### 4.3 Atividades de coavaliação e autoavaliação

Nessa etapa, a professora recolheu os textos e realizou uma correção geral, apontando problemas de ordem pragmática e de ordem linguística. Como de hábito, alguns textos (sem identificação do autor) foram projetados para que os alunos pudessem, juntamente com a professora, observar a obediência aos critérios e, em seguida, propor correções de ordem linguístico-discursiva. Em ambos os níveis de correção, partia-se dos pontos positivos no texto para então apontar as fragilidades. Segundo Fairchild (2007), é importante que se crie uma imagem do aluno a partir do que ele sabe, iniciando sua avaliação pelo levantamento daquilo que é positivo, no texto, ou seja, dos recursos já mobilizados pelo aluno, e não pelos aspectos negativos ou ausentes. Tal proposta condiz com os princípios de uma avaliação formativa, que procura centrar as perspectivas sobre o aprendente, seus progressos e seus caminhos a percorrer.

O quadro 3 reagrupa, para um mesmo critério, trechos selecionados na fase de correção linguística, elencando em primeiro plano, exemplos considerados corretos e, no segundo, trechos a serem corrigidos.

### Quadro 3 - Coavaliação



Fonte: elaboração própria.

Após devolução dos textos e discussão dos pontos positivos e dos aspectos a melhorar, em cada texto, os alunos foram convidados a preencher uma ficha de autoavaliação, na qual deveriam mencionar: i. seus pontos fortes e suas fragilidades; ii. suas estratégias para melhorar a produção escrita e; iii. as atividades que a professora poderia propor para ajudá-los a progredir.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos a seguir alguns dados que nos permitem comentar os momentos-chave da realização dessa sequência de produção escrita integrada a princípios da avaliação formativa.

### 5.1 Atividades de coavaliação e autoavaliação

A construção de critérios constituiu, para os alunos, uma atividade bastante proveitosa. Os alunos reconheceram que, sem a ajuda da grade, eles acabariam copiando trechos de um folder turístico da internet. Outros, como a aluna Isis, comentaram que a ausência de um direcionamento pode atrapalhar a organização das ideias:

(1) Notas de campo - Isis - 28 de setembro de 2017.

Gosto de criar ideias saindo um pouco do padrão. Porém, me atrapalho às vezes.

---

Acreditamos também que, além da grade, o tema da tarefa de produção escrita – falar de seu local preferido em sua cidade – motivou a interação entre os alunos, que trocaram informações sobre diferentes locais de sua preferência e solicitaram à professora alguns minutos para consultar a internet e buscar informações pontuais como data de construção, perímetro, preço etc.

Durante a etapa de avaliação mútua, percebemos que essa atividade permitiu que os alunos observassem o respeito ao comando – *descrever seu endereço preferido em Belém* – e aos critérios estabelecidos (Quadro 1), evitando assim que sua avaliação ocorresse de forma subjetiva e aleatória. Além disso, o olhar dos aprendentes dirigiu-se, primeiramente, para a informação transmitida, e não, como de hábito, para os erros ortográficos e morfossintáticos – correção linguística, necessária para o aprimoramento da produção escrita, que teve seu lugar em um momento posterior, como mostra o comentário bastante lúcido e revelador de Léonard:

(2) Notas de campo - Léonard - 28 de setembro de 2017.
--

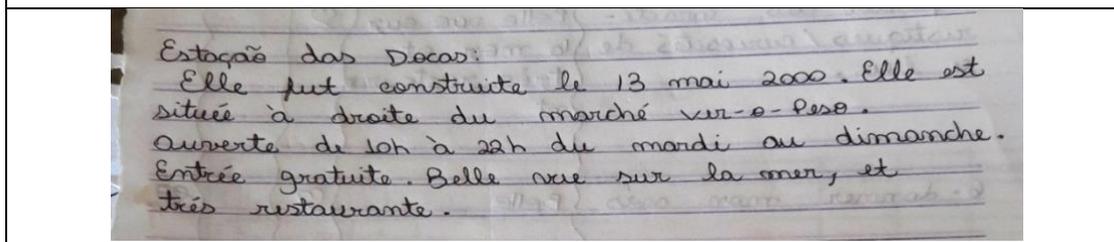
<i>Se não fosse isso [a grade de critérios], eu teria pegado a caneta vermelha e passado um risco nos erros de gramática.</i>
---

O preenchimento da ficha de avaliação mútua e os comentários transcritos na subseção a seguir ilustram mais claramente as expectativas dos envolvidos em relação à produção escrita e àquilo que seus colegas conseguiram escrever.

## 5.2 A avaliação mútua

A tarefa de avaliação mútua tinha como principal objetivo oferecer condições para que a atividade avaliativa fosse realizada de maneira instrumentada e transparente, com base em critérios claros e construídos pelos próprios aprendentes. O texto a seguir ilustra o modo como Paula, a partir dos modelos lidos e de sua grade de leitura, descreveu seu local favorito:

(3) Texto da Paula – 5 de outubro de 2016.



Essa versão foi entregue a outra aluna, Isis, que leu o texto e preencheu a grade de avaliação, observando e categorizando cada informação ao lado de seu critério, como mostra o fragmento a seguir:

(4) Ficha de avaliação mútua – preenchida pela Isis, par da Paula.

J'ai pu	Exemples	oui	+ou-	non
1. informer la date de construction.	Construite le 13 mai 2000.	♥		
2. donner sa localisation exacte.	Elle est située à droite du marché ver-o-peso	♥		
3. informer les horaires d'ouverture/fermeture.	Ouverture de 10h à 22h du mardi au dimanche.	♥		
4. donner le prix de l'entrée.	Entrée gratuite	♥		

No entanto, esse fragmento também mostra que Isis, ao marcar “sim” para o critério de número dois, não percebeu que a informação “à direita do mercado ver-o-peso” não contempla a localização exata de um estabelecimento. Já Fabienne, tendo lido o texto produzido por Laetícia, assinalou com a menção “mais ou menos” a realização do mesmo critério, por considerar, como se verá mais adiante, que a informação dada por Laetícia a respeito da localização era incompleta.

(5) Texto da Laeticia – 5 de outubro de 2016.

Le Théâtre de la paix, construit le 15 février, 1878 et situé sur la rue de Paz, est ouvert du mardi au vendredi 09h00-18:00. Il est un très bel endroit et il montre la culture. Il a reçu le nom de la ~~paix~~ ~~paix~~ paix en faisant allusion à la fin du Paraguay de guerre. C'est gratuit.

(6) Ficha de avaliação mútua – preenchida pela Fabienne, par da Laeticia.

J'ai vu	Exemples	oui	+ ou -	non
1 - Informer la date de construction d'un lieu	construit le 12 janvier 2005	X		
2 - donner sa localisation exacte	situé dans la Paz. Carneiro da Rocha	X	X	
3 - Informer les horaires d'ouverture et de fermeture	ouvert du mardi au dimanche 09h00-18h00	X		

Concluimos que o critério não foi compreendido por todos da mesma forma, ou que houve falha na construção do critério e na sua descrição. De fato, um endereço já é, em si, uma localização exata. Os avaliadores poderiam considerar a comunicação do endereço como suficiente. Porém, o que se via, nos textos-modelos analisados anteriormente, era uma localização exata *com um ponto de referência suplementar*. Faltou explicitar melhor o critério que parece ter sido entendido de forma correta por alguns avaliadores, mas que não ajudou a guiar a produção de alguns alunos, como vemos em (5).

Mais do que as fichas de avaliação, os comentários feitos pelos aprendentes, aqui reproduzidos, deixaram claro que eles, no papel de avaliadores, seguiram a lista de critérios a partir da qual formularam seus julgamentos, evitando comentários aleatórios, vagos, do tipo “fulano não escreve bem”, “o texto está bom”, sem justificá-los. Tome-se, como exemplo, o excerto (7) em que Sabine avalia o texto de seu par, Gaël. Para ela, o colega obedeceu aos critérios e transmitiu todas as informações necessárias, conseguindo realizar um texto “satisfatório”, termo que ela emprega como sinônimo de “texto positivo”.

(7) Sabine comentando o texto do Gaël.

*Ele informou exatamente quando ele [o local] foi construído, a sua localização, os horários... Como o local não tinha um preço exato de entrada, ele não colocou e... ele falou uma curiosidade do local também. O texto foi satisfatório.*

O mesmo se pode observar no excerto (8). Para a avaliadora, o texto de seu colega valorizou a correção das informações. Para ela, o texto é “correto” e “muito bom” porque fornece, com clareza, todos os elementos esperados na grade de critérios (“ele informou tudo direito”).

(8) Lucie comentando o texto do Julien.

*O texto do Julien tá muito bom, ele informou todas as características, tá tudo correto, então é um texto muito bom e ele informou tudo direito, a data de construção, foi construído dia 13 de maio de 2000, a localização que é situada na Avenida Castilho França, fica perto do Ver-o-Peso, os horários que são de oito da manhã às dez da noite, a entrada é gratuita, as características tem uma bela vista pro mar e a opinião dele, ele falou que tem uma bela vista fluvial então é um texto muito bom e positivo.*

Em outro exemplo – trecho (9) –, observa-se que a aprendente aprecia não somente a presença da informação pedida, mas sua qualidade. Para ela, a localização foi transmitida de forma “bem específica” de modo que ela conseguiria chegar facilmente ao local descrito guiando-se pelo texto do colega, o que mostra que a função social daquele gênero foi reconhecida. Apesar disso, é bom ressaltar certa incoerência no julgamento da aluna, que, a princípio, caracteriza o texto como “um pouco comprido” para, ao final, declarar que o texto “foi bem breve” e que é “um texto bom”. É possível que a incoerência se deva a um uso inadequado do adjetivo “comprido”, empregado como sinônimo de “detalhado”.

(9) Garance comentando o texto do Guy.

*O texto do Guy foi um texto um pouco comprido, ele conseguiu alcançar todos os pontos do texto, tá bem transparente, ele conseguiu dar a localização bem específica, se eu fosse me guiar pelo texto dele eu conseguia ehhe eu conseguiria chegar lá, eeh ele citou muito bem as características, foi bem breve, mas foi um texto bom, é um texto bom, eu gostei de ler o texto dele e pois é.*

A mesma preocupação com a qualidade da informação é percebida na avaliação da aluna Fabienne, que considerou incompletas as informações dadas por sua colega, por ter indicado apenas a passagem onde se situa seu local preferido, sem dar mais nenhuma referência – “ela não colocou nenhuma proximidade de nada”.

(10) Fabienne comentando o texto da Laeticia.

*Ela informou a data de construção, informou a localização, eu achei que a localização foi mais ou menos, porque ela só informou a passagem, ela não colocou se ficou perto de, ela não colocou uma proximidade de nada, mas a informação dos horários foi boa (...)*

Note-se, na fala de Laeticia (11) e de Fabienne (10), que ambas atribuíram “mais ou menos” ao quesito “localização”, o que mostra que é mais fácil perceber problemas ou limitações no texto de outro do que no seu próprio texto.

(11) Laeticia comentando o texto da Fabienne

*O texto tá satisfatório, ela conseguiu informar a data, os horários (...) porém, a localização não foi muito precisa, então foi mais ou menos.*

Reconhece-se que, nessa etapa inicial, os aprendentes não possuem experiências de avaliação e que a valorização de um critério pode variar muito de aprendente para aprendente. Além disso, as dificuldades em língua materna relativas ao emprego inadequado de certos adjetivos e outras expressões não devem passar despercebidas, mas ser alvo, em outro momento, de reflexão. Alguns, por exemplo, consideram que um texto que obedece a cinco dos seis critérios elencados é somente um texto “parcialmente bom”:

(12) Armand comentando o texto do Mathieu.

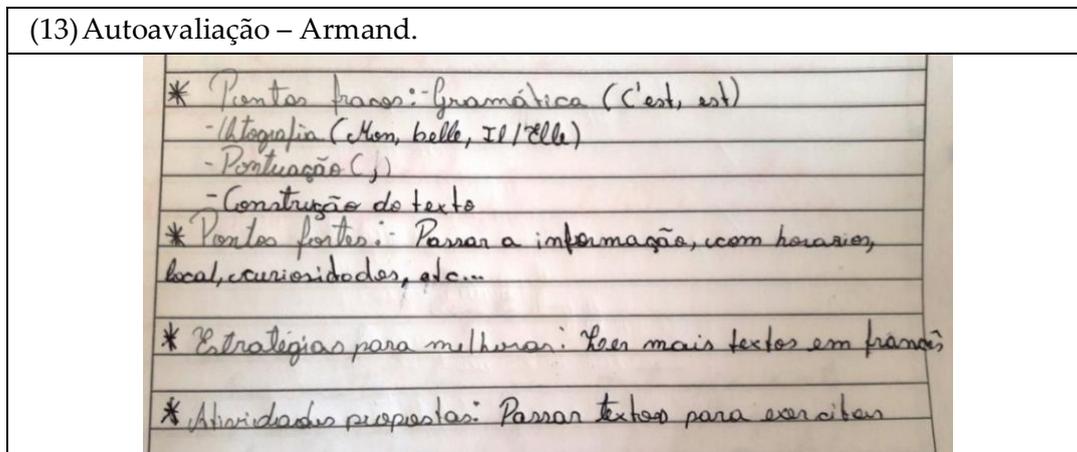
*Ele não colocou os horários de funcionamento do shopping (...) foi parcialmente bom, se ele tivesse colocado os horários, teria sido excelente.*

Como se vê, os aprendentes conseguiram realizar com sucesso a apreciação dos textos de seus colegas e oferecer contribuições valiosas para a etapa de reescrita. As dificuldades ligadas à falta de experiência com uma atividade avaliativa dessa natureza, revelada pelo emprego inadequado de diversas expressões, não foram encaradas como “falhas” a ser corrigidas, mas como objeto de reflexão e poderão aprimorar sua capacidade de autoavaliação. Afinal, aprender a avaliar é, como vimos, um objeto de aprendizagem: trata-se de um processo exigente que, do mesmo modo que aprender a produzir textos, não se constrói na primeira experiência.

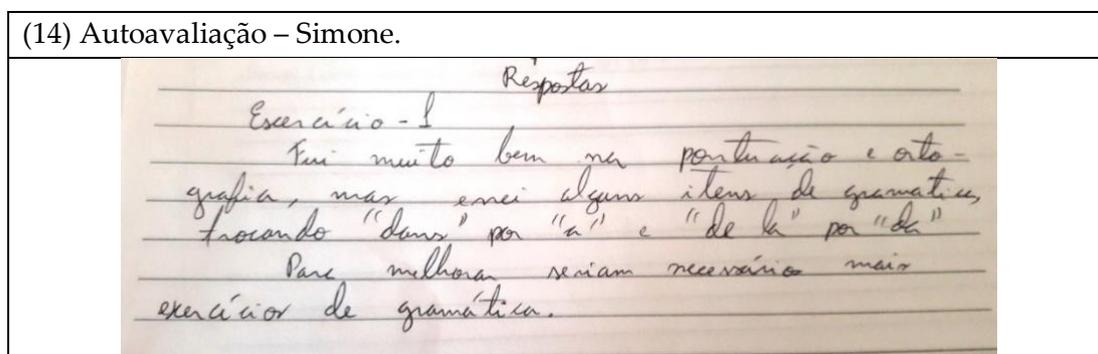
### 5.3 A autoavaliação

Vejamos, por fim, as fichas de autoavaliação, preenchidas após a tarefa de coavaliação. São reproduzidas, a seguir, partes de algumas dessas fichas que ilustram a visão do autor do texto sobre seu desempenho. Como mostra o

excerto a seguir, Armand descreve como pontos fortes o fato de que obedeceu aos critérios e soube “passar a informação” desejada; seus pontos fracos seriam a gramática, a ortografia, a pontuação etc. exemplificados entre parênteses, à exceção do ponto “construção do texto”, não esclarecido pelo aluno. Ele acredita que, para melhorar, precisa ler mais textos em francês.

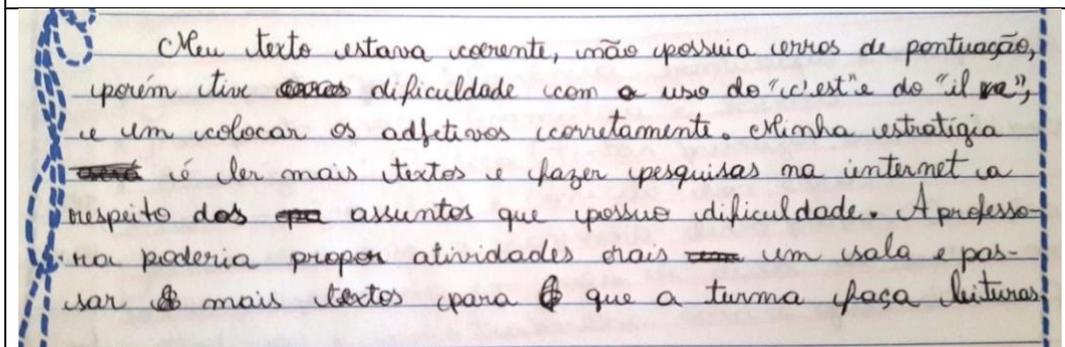


Já Simone menciona somente os aspectos gramaticais e ortográficos, deixando de lado as questões ligadas à informatividade do texto:



Por fim, as fichas de autoavaliação também demonstraram que, nessa etapa, os aprendentes não têm ainda condições para prever estratégias que os ajudem a melhorar sua produção escrita. Fabienne, por exemplo, sugere que a professora trabalhe a oralidade para melhorar a produção escrita. Embora o trabalho com a produção oral possa não ser inútil, não é, certamente, o caminho mais direto para a escrita.

(15) Autoavaliação – Fabienne.



Os comentários de alguns aprendentes mostram que eles não têm uma noção muito clara do valor das estratégias. Também mostram que ainda não está consolidada, para todos, a ideia de que analisar diversas ocorrências em textos encontrados na internet pode ser mais produtivo do que apenas fazer exercícios gramaticais. A importância que os aprendentes insistem em atribuir aos exercícios pode estar relacionada à tradição escolar, que continua a priorizar a sistematização dos elementos linguísticos (COURTILLON, 2003). Consideramos, no entanto, que essas lacunas não invalidam a experiência realizada, visto que a intenção primeira era obter um diagnóstico da experiência dos alunos em avaliar seus próprios textos, recolhendo informações que pudessem regular as intervenções posteriores. Tal como assinala Allal (2004), a autoavaliação deriva das modalidades avaliativas que se situam em uma dimensão de interação social.

Assim, estimular atividades colaborativas como a construção de critérios, a especificação dos indicadores desses critérios e a avaliação mútua é essencial para que os aprendentes possam caminhar para um julgamento crítico de seu próprio desempenho (HADJI, 2011). Além disso, aparece claramente como o modo de valorizar as diversas dimensões da atividade de produção textual, trabalhando com base em critérios que digam respeito não somente às regras linguísticas, mas também à adequação de sua produção ao contexto de utilização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso experimento demonstrou que a introdução de estratégias formativas permite aos aprendentes obterem maior controle sobre sua produção escrita, mesmo eles se encontrando ainda em nível inicial de aprendizagem da língua estrangeira. Através das estratégias adotadas,

---

observamos que uma prática pedagógica que envolve atividades dinâmicas, direcionadas para as interações em sala de aula (alunos e professores, alunos e alunos, alunos e material autêntico de consulto) possibilita que o aprendente, pouco a pouco, desenvolva maior participação no processo de avaliação dos textos produzidos em sala. Como afirma Allal (2004), os procedimentos de apreciação dinâmica e de avaliação formativa interativa permitem estimular o desenvolvimento de competências avaliativas do aprendente. Para motivar essas competências emergentes, é necessário que o professor recorra, frequentemente, a procedimentos formativos durante as aulas de língua estrangeira.

A análise dos dados recolhidos permitiu observar que os aprendentes do 2º ano se tornaram mais conscientes daquilo que está sendo posto como tarefa e dos critérios que devem respeitar para realizá-la com sucesso. Além disso, a lista de critérios os ajudou a perceber que, para redigir um bom texto, além da correção linguística, é necessário observar se o texto produzido cumprirá sua função social. A experiência de avaliação mútua também mostrou que os aprendentes percebem com maior clareza a obediência ou não aos critérios quando estes não são simplesmente comunicados pelo professor, mas construídos colaborativamente, como vimos em 5.1, em relação à “localização exata”. É interessante observar, porém, que eles percebem com maior clareza se os critérios são respeitados ou não quando leem o texto de um colega, do que quando leem seu próprio texto, o que mostra que a avaliação mútua prepara a autoavaliação, enquanto processo mais individual (ALLAL, 2004).

A interação com o material e os colegas constitui um passo importante para que o aprendente possa desenvolver a competência de autoavaliação, no sentido estrito do termo: entrar em interação com o professor e com seus pares impulsionados pela atividade avaliativa coletiva apresenta-se como algo essencial à elaboração de procedimentos de autoavaliação, ela mesma conduzindo a uma autorregulação mais autônoma da escrita.

Em relação ao desenvolvimento de competências avaliativas, percebe-se que, no momento em que foi realizada a sequência didática aqui analisada, os aprendentes envolvidos não possuíam ainda experiências de avaliação. Sendo assim, ainda que os critérios tenham sido construídos de maneira colaborativa, era compreensível que, nessa fase, fossem interpretados de forma diferente de aprendente para aprendente. Percebeu-se, assim, que ainda não estava consolidada, para os aprendentes, a ideia de que a qualidade descrita pelo

---

critério deve ser especificada em seus indicadores de realização e que, para isso, é preciso analisar diversos exemplares de textos pertencentes ao gênero textual em pauta, como, por exemplo, no caso, o modo como os folderes turísticos apresentados especificavam a localização para que os leitores (turistas que não conhecem a cidade) pudessem encontrar sem dificuldade o local procurado.

Assim, compor uma grade de critérios com ênfase nos indicadores leva os aprendentes de volta para as dimensões linguísticas e textuais, agora carregadas de sentido, e permite apreciar os recursos que a língua oferece articulados à dimensão social dos textos. Desta forma, além de ajudar os alunos a desenvolver estratégias para melhorar suas produções escritas, um trabalho nessa perspectiva formativa abre espaço para uma abordagem reflexiva sobre as diversas dimensões dos escritos.

Fica claro, ainda, que será preciso que essa atividade seja realizada de maneira recorrente, envolvendo outros gêneros textuais (em particular os de teor argumentativo), para que se torne uma prática comum e que se fortaleçam as capacidades de análise crítica indispensáveis a todo produtor e leitor de textos.

## REFERÊNCIAS

- ALLAL, LINDA. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 79-93.
- BOURGUIGNON, Claire. L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL. *Centre National de Documentation Pédagogique*, 2011, p. 1-8. Disponível em: <[http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon\\_eval\\_competence\\_langue\\_2011.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_langue_2011.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- BRONCKART, Jean-Paul. La formation aux compétences langagières. Pour un réexamen des rapports entre langues et discours. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, Genève, n. 93, p. 27-46, 2011. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81245>> Acesso em: 13 jun. 2017.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Asa, 2001. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2015
- COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette, 2003.
- CUNHA, Myriam Crestian. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. *Moara*, Belém, n. 9, p.105-133, jan.-jun. 1998.

---

\_\_\_\_\_. Construire l'évaluation formative des productions écrites et orales en langues étrangères. *Synergies Brésil*, Belo Horizonte, n. 6, p. 51-60, 2004.

\_\_\_\_\_. A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do Ensino Fundamental. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia. *Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 117-143.

DE KETELE, Jean-Marie. L'évaluation de la production écrite. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Paris, v. 18, n. 1, p. 59-74, juin 2013.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; TOULOU, Simon. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Université de Genève, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FERNANDES, Domingos. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12425565.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

HADJI, Charles. *L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils*. 3. éd. Paris: ESF, 1992.

\_\_\_\_\_. *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: por quê? Como?* (Visando um ensino com orientação construtivista). Tradução de Laura Solange Pereira. Pinhais: Melo, 2011.

JOANNERT, Philippe; BORGHT, Cécile. *Créer des conditions d'apprentissage*. 3. éd. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2008. Disponível em: <<http://www.cairn.info/creer-des-conditions-d-apprentissage--9782804102111-page-17.htm>>. Acesso em : 11 jun. 2017

LAVEAULT, Dany. Plus de convergences que de divergences: rencontre des conceptions francophone et anglo-saxonne de l'évaluation des apprentissages. *Le Français dans le monde - Recherches et Applications*, Paris, n. 53, p. 31-41, jan. 2013.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 280, p. 47-64, jan. 1990.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck, 2004.

TOUMI, Henda. Stratégies d'évaluation formative pour une meilleure maîtrise de la production écrite. *Les Langues Modernes*, Revue de l'APLV, Paris, n. 4, p. 2-6, déc. 2009.

VIGNER, Gérard. Écrire en FLE : Quel enseignement pour quel apprentissage? *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*, n° 51, p. 16-33, jan. 2012.

## ANEXOS

### Anexo 1

Les bonnes adresses des Pontoisiens



**Les adresses de Mélanie dans le centre-ville**

**1**  Le restaurant *L'Audience* : « un bon restaurant traditionnel » sur la place de l'Hôtel de Ville, en face de la mairie, à côté de la pharmacie

**2**  Le cinéma *Royal Utopia* : « une programmation intéressante » dans la rue Alexandre Prachay, à gauche de la bibliothèque Guillaume-Apollinaire

**3**  Le marché du centre : « des commerçants sympathiques » dans la rue de l'Hôtel de Ville et sur la place, le samedi matin

**4**  L'épicerie fine *L'Arbre blanc* : « des produits de qualité et une galerie d'art ! » dans la rue Alexandre Prachay, près du cinéma

Fonte: extraído de BERTHET *et al.* Alter Égo + A1. Paris: Hachette, 2012, p. 46.

### Anexo 2

<b>Belém: les bonnes adresses selon Brésil-guide.com</b>	
<b>Forte do Castelo</b> : il est situé au sud du marché Ver-o-Peso. Il fut construit en 1616. Il abrite un petit musée. Belle vue sur le fleuve et le marché du Ver-o-Peso au nord. Ouvert de 10h à 18h du mardi au vendredi et jusqu'à 20h le week-end. Entrée 2 R\$. Juste à côté du fort se trouve une belle maison transformée en musée et restaurant chic : la Casa das Onze Janelas.	<b>Catedral Da Sé</b> : en face du Forte Do Castelo en sortant, se trouve la cathédrale da Sé, construite en 1750. Belle façade, mais intérieur sans intérêt.
<b>la Casa das Onze Janelas (maison des onze fenêtres)</b> : elle abritait le palais du gouverneur au XVIII <sup>e</sup> siècle avant de devenir un hôpital. Elle a été récemment transformée en musée d'art contemporain et de la photographie. Mêmes horaires d'ouverture que le fort do Castelo. Ce bel édifice abrite également un bar-restaurant assez chic.	<b>Museu de Arte Sacra</b> : A côté du Forte Do Castelo et de la Catedral da Sé, praça Frei Caetano Brandão. Entrée 4 R\$ par personne. Ouvert du mardi au dimanche de 10h à 18h. A voir, de nombreuses oeuvres baroques, exposées dans l'église St Alexandre et l'ancien palais épiscopal, récemment rénové.

Adapté de <http://www.bresil-guide.com/zone-bresil/belem.html>

Fonte: Adaptado de <http://www.bresil-guide.com/zone-bresil/belem.html>

---

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 15 de novembro de 2017.

Aprovado em sistema duplo cego em: 10 de março de 2018.