

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

RAFAELA MONTICELLI SCHUMACHER

**AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO EM UM CURSO DE PORTUGUÊS BÁSICO PARA
FALANTES DE ESPANHOL NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS DA UFRGS**

Porto Alegre
2023

RAFAELA MONTICELLI SCHUMACHER

**AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO EM UM CURSO DE PORTUGUÊS BÁSICO PARA
FALANTES DE ESPANHOL NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS DA UFRGS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Leticia Grubert dos Santos

Porto Alegre
2023

AGRADECIMENTOS

Aos meus amigos e família, que acreditaram em mim e me deram forças durante toda a graduação e a escrita deste trabalho. Em especial: aos meus pais, Fabiana e Luís, por me contagiarem desde cedo com seu amor pelas Letras; aos meus avós, Sandra, Marco, Josélia, João Francisco (em memória) e Beatriz, por sempre lutarem para que seus filhos e netos pudessem fazer ensino superior; aos meus irmãos, André, Pietra, Bárbara e Mariana, por sempre estarem ao meu lado e serem força nos momentos difíceis; aos meus tios, Márcio, Matheus, Marcelo e Douglas, por fazerem questão de participar da minha formação enquanto indivíduo, elevando o título de tio/*uncle* para um lugar primordial na minha vida.

Ao Eduardo, meu companheiro de vida, meu melhor amigo e, principalmente, essa pessoa que acredita tanto em mim que faz com que eu mesma passe a acreditar mais ainda. Que continuemos, juntos, realizando nossos sonhos (nas Letras e na vida).

À Leticia, por ter sido muito mais do que eu esperava de uma orientadora. Em nenhum momento, durante a escrita deste trabalho, eu me senti desamparada – e isso foi graças a ter a melhor orientadora que eu poderia ter tido.

Ao Instituto de Letras da UFRGS, por permitir que eu realizasse meus maiores sonhos. Especialmente, a duas professoras: Juliana, que me encantou pela leitura e produção textual graças a uma disciplina no primeiro semestre da faculdade (disciplina essa que, com o tempo, “envelheceu como vinho” e fez todo o sentido), e Natalia, que me ensinou espanhol, me escolheu como sua monitora de Espanhol I por um semestre e foi a primeira pessoa a me dizer que talvez eu gostasse de falar sobre avaliação no meu TCC (e estava certa!). Para mim, aula de língua portuguesa sempre terá um pouco de Juliana, e aula de espanhol, um pouco de Natalia.

Ao PIBID, primeira experiência docente que tive na educação básica, fundamental para minha certeza de que estava no caminho certo.

Ao PPE, por ter sido essa grata surpresa que o final da graduação me reservou e que mudou para sempre minha relação com a língua portuguesa.

À Comgrad da Letras, pelo apoio constante e empatia com os discentes.

Às amigas que fiz no curso de Letras e que, só por isso, já teriam feito o curso valer a pena. Em especial, à Luísa, que de uma grande colega se tornou uma grande amiga.

À Pinga, que não lê e não fala, dada sua condição de cachorro, mas me entende melhor que qualquer pessoa, com seu amor incondicional e companhia em todos os momentos – desde a preparação para o vestibular até as fotos de toga.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma avaliação de rendimento parcial desenvolvida para a primeira edição *online* do curso de português Básico para Falantes de Espanhol (BFE) do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2023/01. Considerando o construto de linguagem do PPE, que é calcado no uso da linguagem como forma de ação social (Clark, 2000), dentro da dimensão de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) e que compreende aprendizagem como construção social (Vygotsky, 1984, 1986), o instrumento avaliativo proposto para o curso é apresentado e analisado a partir da concepção de linguagem do PPE. Parte-se do pressuposto de que o construto de linguagem subjacente a uma instituição de ensino de língua deve estar espelhado em todas as práticas pedagógicas desta instituição (Santos, 2007; 2012). Para a análise e discussão das tarefas apresentadas no teste de rendimento do curso, primeiramente, discutem-se as unidades didáticas do curso BFE e as principais ferramentas digitais utilizadas ao longo das aulas. A partir disso, são apresentadas as tarefas do teste, que envolvem a integração de habilidades de leitura e produção escrita e compreensão e produção oral, e suas respectivas grades de correção. Desta forma, o presente trabalho almeja contribuir para discussões a respeito da avaliação no ensino de Português como Língua Adicional, em especial ao público hispanofalante, bem como para a formação de professores e a reflexão sobre a elaboração de instrumentos avaliativos para ambientes *online* que espelhem o construto de linguagem do PPE.

Palavras-chave: Avaliação de rendimento. Avaliação em ambiente online. Português como Língua Adicional. Ensino de português para falantes de espanhol.

RESUMEN

Este trabajo presenta una evaluación de rendimiento parcial desarrollada para la primera edición en línea del curso de portugués básico para hispanohablantes *Básico para Falantes de Espanhol* (BFE) del Programa de Português para Estrangeiros (PPE) de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) en 2023/01. Teniendo en cuenta el constructo de lenguaje del PPE, que es basado en el uso del lenguaje como forma de acción social (Clark, 2000), en la dimensión de los géneros discursivos (Bakhtin, 2003) y que comprende el aprendizaje como construcción social (Vygotsky, 1984, 1986), el instrumento evaluativo propuesto para el curso es presentado y analizado a partir de la concepción de lenguaje del PPE. Se tiene como presupuesto que el constructo de lenguaje subyacente a una institución de enseñanza de lengua debe estar reflejado en todas las prácticas pedagógicas de esta institución (Santos, 2007; 2012). Para el análisis y discusión de las tareas presentadas en el examen de rendimiento del curso, primeramente, se discuten las unidades didácticas del curso BFE y las principales herramientas digitales utilizadas a lo largo de las clases. A partir de eso, son presentadas las tareas del examen, que involucran la integración de habilidades de lectura y producción escrita y comprensión y producción oral, y sus respectivos cuadros de corrección. De esa manera, se quiere contribuir para discusiones a respecto de la evaluación en la enseñanza de Portugués como Lengua Adicional, en especial al público hispanohablante, así como para la formación de profesores y la reflexión sobre el desarrollo de instrumentos evaluativos para ambientes en línea que reflejan el constructo de lenguaje del PPE.

Palabras clave: Evaluación de rendimiento. Evaluación en ambiente en línea. Portugués como Lengua Adicional. Enseñanza de portugués para hablantes de español.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão de seções por temas no Google Sala de Aula.....	24
Figura 2 – Exemplo de tarefa assíncrona no Google Sala de Aula.....	25
Figura 3 – Abertura do teste e bilhete de orientação.....	31
Figura 4 – Tarefa 1 da Parte 1 do teste.....	33
Figura 5 – Tarefa 2 da Parte 1 do teste.....	34
Figura 6 – Abertura da Parte 2 do teste.....	35
Figura 7 – Tarefa 1 da Parte 2 do teste.....	36
Figura 8 – Tarefa 2 da Parte 2 do teste.....	37
Figura 9 – Tarefa 3 da Parte 2 do teste.....	37
Figura 10 – Tarefa 1 da Parte 3 do teste.....	38
Figura 11 – Texto da Parte 3 do teste (começo).....	39
Figura 12 – Texto da Parte 3 do teste (final).....	40
Figura 13 – Tarefa 1 da Parte 3 do teste - Questão a.....	41
Figura 14 – Tarefa 1 da Parte 3 do teste - Questão b.....	42
Figura 15 – Tarefa 1 da Parte 4 do teste oral.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos oferecidos pelo PPE/UFRGS.....	17
Quadro 2 – Objetivos específicos e unidades didáticas do curso de Português Básico para Falantes de Espanhol em modalidade online.....	20
Quadro 3 – Temáticas, gêneros discursivos (de recepção e de produção) e recursos linguísticos avaliados no teste.....	30
Quadro 4 – Grade de correção referente à Tarefa 1 da Parte 1 do teste.....	45
Quadro 5 – Grade de correção referente à Tarefa 2 da Parte 1 do teste.....	46
Quadro 6 – Grade de correção referente à Tarefa 1 da Parte 2 do teste.....	47
Quadro 7 – Grade de correção referente à Tarefa 2 da Parte 2 do teste.....	47
Quadro 8 – Grade de correção referente à Tarefa 3 da Parte 2 do teste.....	47
Quadro 9 – Grade de correção referente à Questão a da Tarefa 1 da Parte 3 do teste.....	47
Quadro 10 – Grade de correção referente à Questão b da Tarefa 1 da Parte 3 do teste.....	47
Quadro 11 – Grade de correção referente à Tarefa 1 da Parte 4 do teste.....	48
Quadro 12 – Tabela de resultado final do teste.....	48

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BFE – Básico para Falantes de Espanhol

Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

PLA – Português como Língua Adicional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPE – Programa de Português para Estrangeiros

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 O PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS DA UFRGS: 30 ANOS DE HISTÓRIA.....	14
2.1 Cursos de PLA oferecidos pelo PPE.....	17
3 O CURSO BÁSICO PARA FALANTES DE ESPANHOL DO PPE.....	18
3.1 Objetivos do curso Básico para Falantes de Espanhol.....	18
3.1.1 Temáticas e conteúdos do curso.....	19
3.2 Primeira edição do curso de Português Básico para Falantes de Espanhol em modalidade online.....	19
3.2.2 Ferramentas utilizadas na modalidade online.....	21
4 AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE LÍNGUA ADICIONAL.....	25
5 METODOLOGIA.....	28
5.1 Conteúdos avaliados no teste de rendimento.....	29
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	30
6.1 Apresentação e análise da grade de correção do teste de rendimento.....	43
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	51
ANEXO A – Instrumento avaliativo na íntegra.....	54

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da graduação em Letras, no ano de 2017 (à época, em outra universidade), percebi que muitas coisas me encantavam neste curso: o ensino da escrita, o incentivo à leitura e à sua fruição, os processos de ensino e aprendizagem em aulas de línguas adicionais e de língua materna, o estudo e a reflexão sobre língua em seus diferentes níveis e as muitas questões relativas ao processo de avaliação em contextos de ensino. Sabia, assim, que muitos caminhos eram possíveis enquanto licencianda nesta carreira, e procurei explorá-los ao máximo. Assim, comecei a dar aulas particulares de línguas (primeiramente de inglês como língua adicional, depois de língua portuguesa para concursos e reforço escolar) ainda bem jovem e com pouca experiência docente. Em 2018, decidi trocar de universidade para estudar onde sempre sonhei – a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – e, para isso, tranquei a graduação para estudar para o vestibular. Em 2019, finalmente entrei na UFRGS, recomeçando o curso de Letras, e lá fiz mais muitas outras coisas: estudei dois semestres da ênfase em língua francesa, fui monitora acadêmica de Latim, troquei de ênfase para a língua espanhola, fiz parte do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na subárea de língua espanhola e fui monitora acadêmica de Espanhol. Durante todo este período, passando por muitos diferentes ambientes (da universidade e das aulas particulares a diversos “cursinhos” privados e populares), algumas perguntas não saíam da minha cabeça: afinal, em qual destes espaços eu me encaixo? Para qual destes objetivos (e línguas) eu melhor sou professora?

Na reta final da graduação, no início de 2023, ainda cheia de questionamentos, resolvi me aventurar em mais um espaço – o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (doravante, PPE). Comecei como professora bolsista do PPE em maio de 2023, dando aulas para alunos estadunidenses, em intercâmbio de um mês para estudar português junto ao PPE. Pela primeira vez, entrei em sala de aula como professora de língua portuguesa como língua adicional e meus alunos eram falantes de inglês, a primeira língua adicional que eu aprendi. Tive, então, a experiência de viver o caminho inverso, da minha língua materna a uma língua para mim adicional, da língua materna dos meus alunos a uma língua para eles adicional. Lembro de pensar, ao final da primeira aula, que talvez tivesse encontrado aquele espaço que tanto procurava me

encaixar. Cerca de um mês depois, iniciou-se o semestre regular do PPE, e eu fiquei responsável por uma turma de Básico para Falantes de Espanhol na modalidade *online*. Mais uma vez, vivi o “caminho inverso”, desta vez do espanhol ao português. Meus alunos, então, eram falantes da segunda língua adicional que eu aprendi, e com a qual eu havia convivido bastante durante os últimos anos – como estudante, como professora bolsista no PIBID e como monitora acadêmica. Interessei-me tão profundamente por esta turma, por seu progresso, por suas perguntas (que, muitas vezes, espelhavam dúvidas que eu também tive enquanto aprendia a língua materna deles) que quis buscar saber mais sobre este contexto específico de ensino e sobre como avaliar o desempenho desses estudantes, tendo em vista as similaridades entre as línguas e a natureza das tarefas de ensino do PPE. Passados alguns meses, iniciei este trabalho de conclusão de curso, no qual busco refletir detidamente sobre um teste de rendimento que elaborei para o curso Básico para Falantes de Espanhol do PPE no primeiro semestre letivo de 2023.

Assim, por meio de minha trajetória particular e das mudanças de caminho que fiz em busca de meu próprio encontro como professora, cheguei ao interesse por desenvolver este estudo. Dessa forma, busquei minha orientadora, a Profa. Dra. Leticia Grubert dos Santos, para desenvolvermos esta pesquisa. Ademais, dada a carência de estudos que tratem de instrumentos avaliativos de rendimento na área de Português como Língua Adicional (doravante, PLA) e do contexto específico de ensino de língua portuguesa para falantes de língua espanhola, acreditamos tratar-se de um tema relevante para pesquisas na área de avaliação e para a formação de professores de PLA.

Portanto, apresentamos aqui o teste de rendimento que deu origem a este estudo, bem como sua grade avaliativa. Para fazê-lo, duas perguntas foram norteadoras:

- a) Que características um teste de rendimento para o curso Básico para Falantes de Espanhol na modalidade *online* deve apresentar para espelhar o construto de linguagem do PPE?
- b) Que critérios de avaliação devem ser usados para aferir o desempenho dos estudantes nesse teste de rendimento segundo os pressupostos teóricos do PPE?

A fim de respondê-las, este estudo foi organizado da seguinte forma: no segundo capítulo, apresentamos um breve histórico dos 30 anos do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, bem como seus cursos ofertados, construto de linguagem e progressão curricular. No terceiro capítulo, discorreremos sobre o curso Básico para Falantes de Espanhol (doravante, BFE), seus objetivos, conteúdos, temáticas e ferramentas utilizadas na modalidade *online*. O quarto capítulo é dedicado à avaliação em contexto de língua adicional e, especificamente, a testes de rendimento em PLA. No quinto capítulo, apresentamos a metodologia deste trabalho. No sexto capítulo, é feita a análise e discussão de resultados, isto é, do teste de rendimento proposto para o curso BFE e de sua grade avaliativa. Por fim, no sétimo capítulo estão as considerações finais de nosso estudo.

2 O PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS DA UFRGS: 30 ANOS DE HISTÓRIA

Criado em dezembro de 1993 pela Profa. Dra. Margarete Schlatter, o PPE é um programa de extensão vinculado à UFRGS que promove o ensino, formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos e pesquisa na área de PLA, bem como a aplicação do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e a preparação de alunos para este (Schlatter, Bulla e Schoffen, 2019).

Semestralmente, o PPE oferece cursos de PLA, presenciais e a distância, para o público interno e externo da UFRGS (podendo este estar vinculado a algum programa de intercâmbio ou não). São ofertados cursos regulares e temáticos voltados a diferentes objetivos, desde o nível básico até o nível avançado. Os cursos regulares são denominados Básico 1, Básico para Falantes de Espanhol, Básico 2, Intermediário 1, Intermediário 2 e Avançado. Os cursos de temáticas e habilidades específicas – como Conversação, Cultura Brasileira, Compreensão Oral 1 e 2, Leitura e Produção de Textos 1, 2 e 3, entre outros¹ – são ofertados a partir da demanda do perfil dos estudantes e da disponibilidade e interesse dos professores do Programa². Os cursos temáticos e por habilidades tomam como base os níveis de proficiência dos cursos regulares, ou seja, para ingressar no curso de Compreensão Oral 2, o estudante deve estar apto a realizar o curso regular Básico 2, por exemplo. Para a matrícula nos cursos regulares e, conseqüentemente nos cursos temáticos/por habilidades, o estudante realiza um teste de nivelamento, o qual integra uma parte escrita e uma parte oral (Santos, 2007), de modo a verificar qual ou quais cursos ele pode acompanhar.

Os cursos do PPE são ministrados por professores bolsistas ou voluntários, sob orientação de professores coordenadores do programa³. É importante destacar que uma das características fundamentais do Programa é o protagonismo dos professores bolsistas, cuja formação é um dos objetivos centrais do PPE: são eles

¹ Para mais informações sobre os cursos ofertados pelo PPE e suas especificidades, consultar Schlatter, Bulla e Schoffen, 2019 ou o site do PPE: <<https://www.ufrgs.br/ppe/>>.

² Um exemplo disso seria o curso de Prática Teatral, que exige do ministrante conhecimentos prévios sobre teatro.

³ Atualmente, a Profa. Dra. Leticia Grubert dos Santos é a coordenadora geral do Programa e a Profa. Dra. Elisa Marchioro Stumpf é a coordenadora adjunta.

que elaboram os materiais didáticos utilizados nos cursos ministrados, bem como os instrumentos de avaliação. Para que esta autonomia dos professores bolsistas seja possível, estes participam de diversas atividades de formação teórico-prática organizadas pela coordenação do Programa, como o Seminário de Formação de Professores de PLA, curso de extensão ofertado semestralmente desde 1994, bem como as práticas de docência compartilhada e supervisionada – que consistem em, respectivamente, oportunizar que professores bolsistas atuem juntos em uma disciplina e que recebam orientações didáticas dos professores coordenadores do Programa (Schlatter, Bulla e Schoffen, 2019). Há também outros meios, como a Feira Cultural do PPE, o Jornal Conexão PPE e as redes sociais vinculadas ao Programa (como o *Facebook* e, mais recentemente, o *Instagram*⁴), que possibilitam o compartilhamento de práticas do PPE com o público em geral, interno ou externo à universidade. Todas estas ações dão espaço para que os professores bolsistas se tornem *professores-autores-formadores*, na medida em que propiciam espaços e insumos para que estes exponham o que foi feito a outros educadores, explicando as decisões tomadas e seus motivos educacionais (Schlatter e Garcez, 2017).

Ademais, partindo do pressuposto de que o construto de linguagem subjacente a uma instituição ou programa de ensino de língua deva ser basilar para o encaminhamento de práticas pedagógicas pelos seus docentes enquanto atuantes naquele contexto, é necessário apresentar o construto de linguagem ao qual o PPE se filia. A perspectiva adotada pelo PPE considera o uso da linguagem como forma de ação social (Clark, 2000), de acordo com Santos (2012). Neste sentido, adota-se a concepção de aprendizagem como construção social (Vygotsky, 1984, 1986) e de ensino de língua fundamentado na dimensão dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003), que compreende língua a partir de seu uso nas diferentes esferas sociais. Em suma, pode-se afirmar que o construto de linguagem do PPE, que serve como base para as práticas desenvolvidas no programa, privilegia o estudo da língua como esta é usada por seus falantes através de amostras autênticas, que são os textos, orais e escritos, produzidos em diferentes situações comunicativas.

⁴ As páginas de *Facebook* e *Instagram* do PPE estão respectivamente disponíveis em: <<https://www.facebook.com/ppeufrgs/>> e <<https://www.instagram.com/ppeinsta>>. Acesso em 14 jan. 2024.

Nesta perspectiva, Kraemer (2012) apresentou a proposta de progressão curricular dos cursos do PPE que é utilizada atualmente. Para a autora, o desenvolvimento curricular precisa considerar quatro fontes, a saber:

[...] a que faz uma análise dos interesses, problemas, propósitos e necessidades dos educandos; a que considera que os objetivos devem ser extraídos de uma análise da estrutura interna dos conteúdos do ensino; [...] a que seleciona os conteúdos através de uma análise da sociedade, dos seus problemas, necessidades e características; [...] [e] a própria experiência pedagógica. [...] Dessa forma, ao pensarmos sobre temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos que podem constituir uma progressão curricular, precisamos considerar essas quatro fontes. (Kraemer, 2012, p. 47-48)

Sendo assim, “Não há uma seleção pronta que se possa usar em um determinado curso ou nível sem que sofra alterações e adaptações de acordo com o perfil dos alunos e do contexto de ensino” (Kraemer, 2012, p. 99). Com este entendimento, a autora elaborou a proposta curricular que serve como base para a organização atual dos cursos regulares do PPE. A exemplo disso, temos os cursos regulares de nível básico (Básico 1 e Básico para Falantes de Espanhol), cujos currículos são separados em grandes temáticas (que originam as unidades didáticas) – são elas, respectivamente: “Identidades”, “Vivendo em Porto Alegre”, “Hábitos alimentares” e “Brasil: que lugar é este?”. A definição destas temáticas e suas subtemáticas passou por cinco etapas de seleção e/ou elaboração (de temas, gêneros, possíveis projetos a serem desenvolvidos em seu decorrer, objetivos e recursos linguísticos) e, posteriormente, de apresentação e discussão destes com os professores do Programa.

O currículo do PPE, portanto, espelha o construto de linguagem priorizado pelo Programa, buscando propor tarefas de uso da linguagem. Nesse sentido, o conceito de tarefa é fundamental para se pensar na elaboração de práticas didáticas e avaliativas no PPE. Para isso, consideramos a definição do Documento Base do Exame Celpe-Bras⁵:

[...] a tarefa é vista como um “convite” para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores, produzindo textos de uma série de gêneros discursivos, que circulam em diversos suportes” (Brasil, 2020, p. 31).

⁵ O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o único meio reconhecido pelo governo brasileiro para fins de comprovação de proficiência em língua portuguesa. O exame é composto por uma parte escrita (quatro tarefas de desempenho) e uma parte oral (interação oral). Para mais informações sobre o exame, vide Brasil (2020).

Na próxima seção, apresentaremos, de maneira mais detalhada, os cursos oferecidos pelo PPE.

2.1 Cursos de PLA oferecidos pelo PPE

O PPE oferece cursos regulares e temáticos semestralmente de acordo com o perfil dos professores do Programa e com as demandas dos estudantes. Ilustramos, no Quadro 1, a divisão dos cursos.

Quadro 1 – Cursos oferecidos pelo PPE/UFRGS

Nível Básico	Nível Intermediário	Nível Avançado
<ul style="list-style-type: none"> • Básico I (90h) • Compreensão Oral I (45h) • Conversação I (45h) • Leitura e Produção de Textos I (45h) • Básico II (90h) • Compreensão Oral II (30h) • Conversação II (45h) • Leitura e Produção de Textos II (45h) • Literatura Brasileira I (60h) • Básico para Falantes de Espanhol (90h) • Curso online de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI) (50h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Intermediário I (90h) • Canção Brasileira (60h) • Cinema Brasileiro I (60h) • Conversação III (60h) • Cultura Brasileira (60h) • História e Cultura Gaúcha (60h) • Leitura e Produção de Textos III (60h) • Literatura Brasileira II (60 horas) • Intermediário II (90 horas) • Cinema Brasileiro II (60h) • Literatura Brasileira III (60h) • Contação de História (60h) • Leitura e Produção de Textos Jornalísticos (45h) • Prática Cinematográfica (60h) • Prática Teatral (60h) • Práticas do Discurso Oral (60h) • Preparatório Celpe-Bras (20h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Avançado (60h) • Contação de História (60h) • Estudos Dirigidos (60h) • Leitura e Escrita Acadêmica (60h) • Leitura e Produção de Textos Jornalísticos (45h) • Literatura Brasileira IV (60h)

Fonte: Adaptado de Schlatter, Bulla e Schoffen (2019).

Detalharemos, a seguir, as características do curso Básico para Falantes de Espanhol, tendo em vista o foco deste trabalho.

3 O CURSO BÁSICO PARA FALANTES DE ESPANHOL DO PPE

Considerando a proximidade das línguas portuguesa e espanhola, faz-se necessário que um olhar diferente seja dado ao ensino de PLA quando o público discente for composto por alunos hispanofalantes⁶. Isto é, deve-se levar em consideração as semelhanças e diferenças específicas entre estas duas línguas, pois “espera-se que os aprendizes hispanofalantes se conscientizem sobre” essas diferenças, “podendo, dessa forma, mostrar um progresso rápido não somente em termos de compreensão [...] mas também em termos de produção” (Marques, 2018).

Por esta razão, o PPE tem entre seus cursos ofertados um específico para este público, o BFE. Desse modo, a proximidade das duas línguas é levada em consideração ao elaborar as tarefas de ensino e avaliação, valorizando as inferências que naturalmente podem ser feitas por estes estudantes e a intercompreensão imediata (Almeida Filho 1995; 2004), e despendendo tempo de curso com conteúdos e direcionamentos mais específicos para o aprendizado da língua adicional a este público.

Na próxima seção, apresentaremos, portanto, os objetivos do curso de Português BFE.

3.1 Objetivos do curso Básico para Falantes de Espanhol

São objetivos gerais do curso BFE, segundo informações disponíveis no site do PPE⁷, “Oportunizar a aquisição de habilidades linguísticas e comunicativas e de sistematização de estruturas da língua portuguesa em contraste com a Língua Espanhola”, bem como “Proporcionar um espaço de reflexão e discussão sobre aspectos sócio-culturais e identitários”. Dessa forma, buscando atingir os objetivos gerais e seguindo o currículo elaborado por Kraemer (2012), o curso foi organizado em três grandes unidades, respectivamente, intituladas “Identidades e trajetórias”, “Vivendo em Porto Alegre” e “Personalidades brasileiras”, cujos objetivos

⁶ Como referência para o ensino de português como língua adicional para hispanofalantes no exterior, temos a proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola, publicada em 2020, que faz parte da coleção “Propostas curriculares para o ensino de português no exterior” (oito volumes), conforme o site: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas_curriculares_para_ensino_de_portugues_no_exterior_oito_volumes_>. Acesso em 30 nov. 2023.

⁷ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppe/>>. Acesso em 30 nov. 2023.

específicos servem fundamentalmente aos objetivos gerais e ao construto de linguagem do PPE.

Inicialmente, o curso foi concebido para a modalidade presencial, com uma carga horária total de 90 horas. Entretanto, discutimos neste trabalho o curso Básico para Falantes de Espanhol ofertado no primeiro semestre letivo do ano de 2023⁸, ocorrido entre os meses de junho e setembro de 2023. Nesta edição⁹, o curso teve pela primeira vez sua versão em modalidade *online* com a carga horária reduzida para 30 horas, divididas em aulas síncronas e atividades assíncronas (como detalharemos mais à frente). A escolha pela versão *online*, neste caso, deve-se a uma preferência dos estudantes então matriculados.

As temáticas e conteúdos de cada unidade do curso serão apresentadas na próxima seção.

3.1.1 Temáticas e conteúdos do curso

Considerando primordialmente o construto de linguagem do PPE (ver capítulo 2 deste trabalho) e os objetivos gerais do curso BFE (ver subitem anterior), as temáticas e conteúdos escolhidos para este curso buscaram integrar objetivos relacionados ao desenvolvimento de recursos linguísticos próprios ao nível àqueles relacionados a aspectos identitários e sócio-interacionais pertinentes ao aprendizado da língua. Assim, ao início de cada unidade didática, são estabelecidos e apresentados aos estudantes os objetivos específicos daquela etapa, sendo estes organizados por *situações comunicativas e gêneros discursivos de recepção, recursos linguísticos e produtos finais (gêneros discursivos de produção)* da unidade – utilizados de maneira conjunta nas aulas e avaliações.

3.2 Primeira edição do curso de Português Básico para Falantes de Espanhol em modalidade *online*

No primeiro semestre do ano letivo de 2023, ocorrido entre os meses de junho e setembro de 2023, ministrei o curso BFE do PPE, que ocorreu pela primeira

⁸ Consideramos o ano letivo conforme o calendário da UFRGS, ao qual o PPE alinha-se.

⁹ A edição de 2023/1 foi atípica devido ao calendário pós-pandemia da UFRGS e do PPE. Isso não significa que o curso terá sempre o formato de 30h na modalidade *online*.

vez em modalidade *online síncrona* e *assíncrona* – ou seja, as aulas ocorreram por chamada de vídeo, sem que houvesse necessidade de encontro presencial entre professora e alunos, dentro de dia e horário fixos combinados ao início do semestre. Também foram propostas atividades sem horário pré-estabelecido, denominadas atividades assíncronas, as quais poderiam ser realizadas pelos estudantes individualmente, em suas casas, até um determinado prazo.

Considerando ser esta uma modalidade nova do curso BFE, que até então só havia ocorrido em modalidade presencial, os objetivos específicos do curso precisaram ser reelaborados de modo que pudessem ser desenvolvidos de maneira proveitosa considerando a carga horária disposta (26h de maneira *síncrona* e 4h de maneira *assíncrona*) e os recursos tecnológicos disponíveis. Falaremos mais sobre as ferramentas utilizadas nesta modalidade na seção 3.2.2.

Considerando as adaptações feitas à modalidade, ilustramos os objetivos específicos de cada unidade didática por meio do Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Objetivos específicos e unidades didáticas do curso de Português Básico para Falantes de Espanhol em modalidade *online*

Unidade didática	Situações comunicativas e gêneros discursivos de recepção	Recursos linguísticos	Produtos finais (gêneros discursivos de produção)
1. “Identidades e trajetórias”	Conhecer os colegas; fazer perguntas pessoais e nos apresentarmos para a turma; perfis em redes sociais; falar da rotina diária; expressar gostos; falar sobre atividades de lazer; entrevistas com personalidades brasileiras.	Cumprimentos; verbo ser + contrações; pronomes interrogativos; alfabeto; nacionalidades; profissões; presente do indicativo.	Apresentação em redes sociais – perfil; Entrevista oral com brasileiros.
2. “Vivendo em Porto Alegre”	Opinar sobre Porto Alegre; descrever e caracterizar lugares da cidade; propor encontros, aceitar ou recusar convites. Reportagem sobre as capitais do Brasil.	Adjetivos relacionados a lugares; advérbios de lugar; futuro composto (ir + verbo no infinitivo).	Convite por grupo de <i>WhatsApp</i> aos colegas do PPE para sair pela cidade.

3. “Personalidades brasileiras”	Ler e discutir biografias de personalidades brasileiras.	Pretérito perfeito e imperfeito do indicativo.	Biografia em vídeo de uma personalidade do seu país – apresentação oral.
---------------------------------	--	--	--

Fonte: Autoria própria.

Destacamos que a organização apresentada no Quadro 2 representa o que foi feito na edição 2023/1 do curso. Na edição original, no entanto, havia mais unidades didáticas – tendo em vista a carga horária três vezes maior, de 90 horas. Essa diminuição deve-se à adaptação para a modalidade *online*, na qual, segundo percebemos, os alunos tendem a sentir-se mais rapidamente cansados e menos motivados do que nas aulas presenciais. Assim, buscando ter um melhor aproveitamento dos alunos no curso, optamos por aulas síncronas de duração menor do que as da modalidade presencial. Isso não significa, no entanto, que em outras versões do curso BFE, na modalidade online do PPE, não haja acréscimos às temáticas a serem desenvolvidas no curso.

3.2.2 Ferramentas utilizadas na modalidade *online*

Para que o curso pudesse ser concretizado na modalidade *online*, foram necessárias diversas adaptações aos recursos utilizados tradicionalmente nas aulas. Desta forma, buscando manter o processo de ensino-aprendizagem produtivo, foram escolhidas ferramentas que servissem aos propósitos do curso, sendo estas: *Google Meet*, *Google Docs*, *Google Sala de Aula* e *WhatsApp*.

Primeiramente, foi escolhido o aplicativo *Google Meet* para a execução das aulas síncronas. A ferramenta em questão permite que sejam feitas videoconferências em alta qualidade de áudio e imagem por *link* criado previamente, o que facilita o acesso de todos participantes – neste caso, professora e alunos. Além do serviço básico de videoconferência, o aplicativo dispõe de outros recursos úteis em suas versões pagas, como a duração ilimitada da chamada em grupo (evitando a necessidade de trocar de chamada durante a aula), o cancelamento de ruídos de fundo (que podem ocorrer, considerando que os participantes faziam as aulas de suas casas), o compartilhamento de tela (bastante útil nas aulas de língua, nas quais podemos assistir vídeos juntamente aos alunos ou visualizar o mesmo

material simultaneamente) e o *chat* (utilizado para perguntas, avisos e notas que não quiséssemos fazer oralmente ou pretendêssemos reforçar). Juntamente aos demais recursos, o *Google Meet* permitiu que as aulas síncronas ocorressem com boa qualidade, diminuindo as possíveis interferências externas e, ainda, acrescentando possibilidades didáticas existentes ou não na sala de aula presencial.

Atrelado ao uso do *Google Meet*, outro aplicativo que agregou positivamente ao curso foi o *Google Docs*. O aplicativo para criação, edição e visualização de documentos de texto foi utilizado desde a produção do material didático até como recurso adicional durante as aulas síncronas, quando a professora quisesse digitar algo em tempo real juntamente aos alunos enquanto compartilhava a tela, simulando o que faria em um quadro na sala de aula presencial. Ademais, como faz parte do pacote de serviços do Google, há a vantagem de uso integrado a outros aplicativos da mesma marca, como o *Meet* e *Sala de Aula*, já mencionados aqui.

O aplicativo *Google Sala de Aula*, por sua vez, foi utilizado como plataforma para centralizar todos os *links*, arquivos, documentos e demais recursos utilizados durante o curso, bem como local para o envio das atividades assíncronas e avaliações dos alunos. Dentre as vantagens deste recurso, estão a possibilidade de separar os materiais e atividades dentro de diferentes *temas*, que são como seções existentes dentro da ferramenta. Assim, foi possível organizar os arquivos referentes a cada semana de aulas separando-os em partes referentes aos materiais das aulas síncronas e partes referentes às tarefas assíncronas, de maneira que seu acesso fosse fácil e intuitivo para os alunos, bem como uma parte para os *links* do grupo de *WhatsApp* e da chamada de vídeo pela qual as aulas síncronas ocorriam.

Nas Figuras 1 e 2 abaixo, apresentamos partes do *Google Sala de Aula* para exemplificar a organização que foi feita deste ambiente virtual. Na Figura 1, está uma parte de cada seção (respectivamente: *Organização geral*, *Tarefas assíncronas* e *Materiais das aulas síncronas*). Na Figura 2, temos um exemplo de tarefa assíncrona como pode ser visualizada por professora e alunos no *Google Sala de Aula*: há uma breve descrição escrita pela professora e um *link* para um arquivo no *Google Documentos* em que constam as orientações completas para a realização da tarefa.

Figura 1 – Divisão de seções por *temas* no *Google Sala de Aula*

The screenshot displays the Google Classroom interface. It is organized into three main sections, each with a title and a vertical ellipsis menu icon on the right:

- Organização geral**: Contains two items:
 - Grupo de Whatsapp (Item posted: 1 de jun. de 20...)
 - Link das aulas (Última edição: 29 de jun. de ...)
- Tarefas assíncronas**: Contains two items:
 - TAREFA ASSÍNCRONA DA SEMANA 12 (Data de entrega: 7 de set. de ...)
 - TAREFA ASSÍNCRONA DA SEMANA 11 (Data de entrega: 31 de ago. ...)
- Materiais das aulas síncronas**: Contains two items:
 - AULA 13 - 12/09 (Avaliação 2) (Data de entrega: 13 de set. d...)
 - AULA 12 - 31/08 (Item postado: 3 de set. de 20...)

Fonte: Compilação da autora¹⁰.

Figura 2 – Exemplo de tarefa assíncrona no *Google Sala de Aula*

The screenshot shows a detailed view of an asynchronous task in Google Classroom:

- Title:** TAREFA ASSÍNCRONA DAS SEMANAS 9/10
- Due Date:** Data de entrega: 24 de ago. ...
- Posted:** Item postado: 17 de ago. de 2023
- Description:** Posta aqui teu vídeo biográfico sobre um ícone do teu país! Esse vídeo vai contabilizar como tarefa assíncrona para as semanas 9 e 10.
- Progress:** 2 Entregues, 0 Pendentes
- Attachment:** TAREFA ASSÍNCRONA D... Documentos Google

Fonte: site Google Sala de Aula. Disponível em: <<https://classroom.google.com/h>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

¹⁰ Montagem a partir de imagens capturadas no site *Google Sala de Aula* <<https://classroom.google.com/h>>.

Por fim, o *WhatsApp*, aplicativo de mensagens simultâneas, foi utilizado como principal meio de comunicação extraclasse entre professora e alunos. Neste aplicativo, foi criado pela professora um grupo, ao qual os participantes foram convidados a participar logo na primeira aula. A grande vantagem desta ferramenta foi facilitar a comunicação entre o grupo, substituindo o que seria feito por *e-mail* e trazendo mais agilidade e proximidade no contato entre os envolvidos. Foi também por meio desta ferramenta que foram enviados lembretes, por exemplo, sobre prazos de atividades assíncronas ou mudanças de planejamento em casos de problemas externos que interferissem no acontecimento das aulas síncronas.

Além das ferramentas supracitadas, outras foram utilizadas eventualmente para complementar as aulas – como o *YouTube*, para a execução de vídeos diversos, ou o *Google Imagens*, para busca e visualização simultânea de imagens pertinentes a algum dos tópicos discutidos em aula. Todas as ferramentas utilizadas mostraram bom funcionamento aos seus propósitos e interação satisfatória dos alunos durante as aulas e aplicações de instrumentos avaliativos.

No próximo capítulo, discutiremos a avaliação em língua adicional e os testes de rendimento neste contexto.

4 AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE LÍNGUA ADICIONAL

Para Scaramucci (2006 *apud* Damacena e Quevedo-Camargo, 2021), a avaliação é o “elemento integrador” entre os processos de ensino e de aprendizagem. Isto é, considerando que todo processo de ensino tem objetivos, o uso de um instrumento avaliativo permite verificar se as metas daquele processo foram atingidas (Santos, 2007). Por este motivo, buscando manter coerência entre processo de ensino e avaliação, é necessário que esta reflita a abordagem de ensino do curso ou instituição em questão.

O que avaliar e como avaliar também merece atenção pelo “recado” que estas práticas passam sobre língua para os estudantes (Schlatter e Garcez, 2012; Simões et al, 2012). Segundo Schlatter e Garcez (2012, p. 151), “as práticas de avaliação refletem e refratam um sistema de valores historicamente construído” que envolve participantes diretos e externos da comunidade escolar. Em outras palavras, “a avaliação propicia a reflexão do aluno sobre o que é aprender [...] e o que é valorizado pela escola/professor nesse processo” (Santos, 2007, p. 10). Ao encontro disso, pode-se considerar que, segundo Hughes (1989 *apud* Santos, 2007), julgar e tomar decisões são elementos inerentes aos instrumentos de avaliação. Ademais, segundo Luckesi (2000), todos os tipos de avaliação (sobre os quais discorreremos ainda nesta seção) possuem a característica de servirem como um diagnóstico da situação de ensino. Vê-se, assim, a importância plurilateral, isto é, para alunos, professores e escola/instituição, do processo de avaliação.

Tratando-se especificamente de avaliação em contexto de ensino de línguas, agrega-se à complexidade do processo de avaliação o fato de que, nesses contextos, “usa-se a própria língua para medir a proficiência lingüística” (Schoffen, 2009, p. 16). Desta forma, para falarmos sobre instrumentos de avaliação para aferir a aprendizagem em cursos de línguas, é necessário refletirmos sobre outras questões mais específicas para além da abordagem de ensino. Neste viés, ressaltamos a importância da formação dos professores em relação à avaliação e o seu conhecimento de conceitos basilares que orientam a elaboração de instrumentos e grades de avaliação, como é o caso do conceito de construto de linguagem. Para Santos (2007, p. 37), construto de linguagem é o reflexo das habilidades que se decide avaliar em um contexto de ensino de língua. Por

exemplo, “um teste que tenha como objetivo avaliar a leitura em português e que apresente apenas questões de localização de informação [...] revela um construto de leitura como a decodificação de itens lexicais”. Desta forma, a coerência entre o que é feito nas aulas de um determinado curso e o que é avaliado de fato nos testes serve como validação do construto desta instituição. Esta relação entre construto de linguagem e teste é o que define o conceito de *validade de construto*, critério que consideraremos neste trabalho para mensurar a qualidade do teste proposto no capítulo 5.

Ainda para mensurar a qualidade ou a utilidade de um teste, Brown (2001 *apud* Santos, 2007) elenca como critérios as seguintes qualidades: praticidade, confiabilidade e validade¹¹. Como dito no parágrafo anterior, neste trabalho consideraremos validade como *validade de construto*, isto é, buscaremos avaliar a validade do teste proposto para o curso BFE a partir do construto de linguagem da instituição em que este foi aplicado (no caso, o PPE)¹². Já o conceito de praticidade entende-se como “a relação entre os recursos necessários para o desenvolvimento de um teste, sua aplicação e os recursos disponíveis para essas atividades” (Santos, 2007, p. 44). Por fim, ainda segundo a mesma autora, o conceito de confiabilidade diz respeito à consistência dos critérios utilizados para a avaliação.

Devido a diferentes concepções de língua e abordagens de ensino surgidas através dos anos, há diferentes tipos de testes conhecidos e aplicados em instituições de ensino, os quais espelham essas concepções e abordagens. Dessa maneira, buscando espelhar o construto de linguagem do PPE, destacamos que a avaliação proposta neste trabalho tem como características ser de natureza formativa (Perrenoud, 1999) e, predominantemente, de desempenho. Uma avaliação formativa é um instrumento cujo objetivo seja não meramente classificatório, mas também formador para os estudantes, isto é, que proporcione oportunidade de aprendizagem também por meio da avaliação. No caso do teste analisado neste trabalho, podemos considerar que se trata, predominantemente, de um teste de desempenho – visto que os alunos precisam de fato produzir textos orais e escritos na língua alvo, realizando ações por meio das tarefas e não apenas

¹¹ Como destacado por Santos (2007), outros critérios podem ser adicionados a estes, como os conceitos de interatividade, autenticidade e efeito retroativo de Bachman e Palmer (1996).

¹² Ainda de acordo com Santos (2007), há outras possíveis concepções de validade, como é o conceito de validade de face.

selecionando alternativas em respostas pré-estabelecidas, como é comum em testes de base mais estruturalista (Santos, 2007) –, os estudantes têm a oportunidade de receber um *feedback* do professor do curso em relação às tarefas em que tiveram mais dificuldades e, desse modo, podem aprimorar os seus estudos na língua portuguesa.

Outro ponto importante a ser destacado, inerente aos instrumentos avaliativos, é o seu caráter diagnóstico, pois, mesmo sem ter como objetivo específico ser um teste de diagnóstico, os instrumentos de avaliação fornecem “pistas” para o professor refletir sobre suas próprias aulas e sobre o nível de dificuldade das tarefas para o grupo avaliado (Luckesi, 2000)¹³. No caso específico do PPE, a natureza formativa e o caráter diagnóstico podem ser exemplificados pelas ações que o professor pode ter a partir dos resultados dos testes dos alunos e o efeito retroativo destas para o próprio aluno: caso este não tenha o desempenho esperado no teste, o professor pode encaminhá-lo para monitorias também oferecidas na instituição para revisão de pontos específicos a serem aprimorados. Assim, reafirmamos a função da avaliação para além do seu caráter classificatório.

O teste analisado neste trabalho é considerado um teste de rendimento parcial, pois procura mensurar o aprendizado dos estudantes durante o processo de ensino (no caso, o curso BFE). Segundo Scaramucci (2000/2001), a avaliação de rendimento é aquela que busca verificar se os objetivos de ensino foram atingidos. Após pesquisas de exemplos que dialogassem com o tema de nosso estudo, percebemos que, até o presente momento, há escassez de publicações de trabalhos que proponham instrumentos de avaliação de rendimento em PLA¹⁴ – indício de que este trabalho pode vir a contribuir para pesquisas futuras, uma vez que propõe um teste de rendimento que busca refletir o construto de linguagem da instituição em que se insere (no nosso caso, o PPE).

Assim, no seguinte capítulo, apresentaremos a metodologia deste trabalho, bem como o teste de rendimento proposto e sua grade avaliativa.

¹³ Vide Santos (2007) para mais definições a respeito de tipos de teste/avaliação.

¹⁴ Pacheco (2020) analisa duas propostas de avaliação online para alunos de PLA desenvolvidas no período remoto da pandemia de Covid-19. A autora, no entanto, não utiliza o termo “rendimento” para referir-se à natureza dos testes. Há também o trabalho de Sidi (2015), que versa sobre avaliação no âmbito do CEPI (Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio) e trata de uma análise de aspectos específicos de desempenho de escrita realizadas no AVA Moodle, diferentemente do proposto no estudo apresentado neste trabalho.

5 METODOLOGIA

O presente estudo propõe-se a analisar um teste de rendimento elaborado para o curso Português Básico para Falantes de Espanhol do PPE na edição *online* de 2023/1. Esse estudo é de cunho qualitativo, pois pretende fazer uma análise não quantitativa do instrumento de avaliação, e sim buscar compreender e discutir a relação entre a natureza das tarefas propostas no teste de rendimento e o construto de linguagem do PPE a partir da experiência da autora/professora. Para Mason (1996), por meio da pesquisa qualitativa interpretativa, é possível construir entendimentos acerca do contexto de estudo a partir dos dados gerados, buscando entendimentos sobre o mundo social vivido.

As perguntas que guiaram a análise deste estudo foram:

- a) Que características um teste de rendimento para o curso Básico para Falantes de Espanhol na modalidade *online* deve apresentar para espelhar o construto de linguagem do PPE?
- a) Que critérios de avaliação devem ser usados para aferir o desempenho dos estudantes nesse teste de rendimento segundo os pressupostos teóricos do PPE?

Para responder às questões orientadoras do estudo, o trabalho foi desenvolvido em três etapas. A primeira consistiu em identificar/elaborar um quadro com os principais pontos/conteúdos e aspectos linguísticos que seriam avaliados pelo instrumento de avaliação do curso BFE. Após, procedeu-se à análise das partes do teste, na qual discutimos cada tarefa elaborada para o instrumento de avaliação, relacionando-as ao construto de linguagem do PPE. Por fim, é apresentada e analisada a grade de correção do instrumento avaliativo.

Assim, nas próximas seções, detalharemos o teste de rendimento elaborado para o curso BFE do PPE na edição online do primeiro semestre de 2023, os conteúdos avaliados por este instrumento, suas tarefas e grade de correção.

5.1 Conteúdos avaliados no teste de rendimento

O presente teste foi desenvolvido para o curso BFE (2023/1) após o término da Unidade 1 (“Identidades e trajetórias”), durante o estudo da Unidade 2 (“Vivendo em Porto Alegre”). Portanto, o foco maior do instrumento de avaliação aqui apresentado foi aferir os conhecimentos dos estudantes em relação aos conteúdos desenvolvidos nas Unidades 1 e 2 (apresentados no Quadro 2).

Apresentamos, no quadro abaixo, um resumo das temáticas, gêneros discursivos (de recepção e de produção) e recursos linguísticos avaliados no teste.

Quadro 3 – Temáticas, gêneros discursivos (de recepção e de produção) e recursos linguísticos avaliados no teste

Temáticas	Apresentações pessoais; vida em Porto Alegre.
Gêneros discursivos de recepção	Mensagem de WhatsApp; entrevista gravada; reportagem.
Gêneros discursivos de produção	Mensagem de WhatsApp; <i>direct</i> de Instagram; <i>reels</i> de Instagram.
Recursos linguísticos	Cumprimentos; profissões; nacionalidades; verbos regulares + <i>ser, ter, poder e preferir</i> no presente do modo indicativo; futuro composto (<i>ir</i> + verbo no infinitivo); adjetivos de descrição.

Fonte: Autoria própria.

Assim, comparando o Quadro 3 ao Quadro 2, apresentado na seção 3.2, é possível verificar que os conteúdos abordados nesta avaliação dizem respeito principalmente ao que foi trabalhado nas duas primeiras unidades do curso. Assim, trata-se de um teste de rendimento parcial, pois o instrumento de avaliação aqui analisado foi concebido para aferir o desempenho dos estudantes até a primeira metade do curso.

No seguinte capítulo, apresentaremos as partes do teste proposto, bem como suas análises qualitativas.

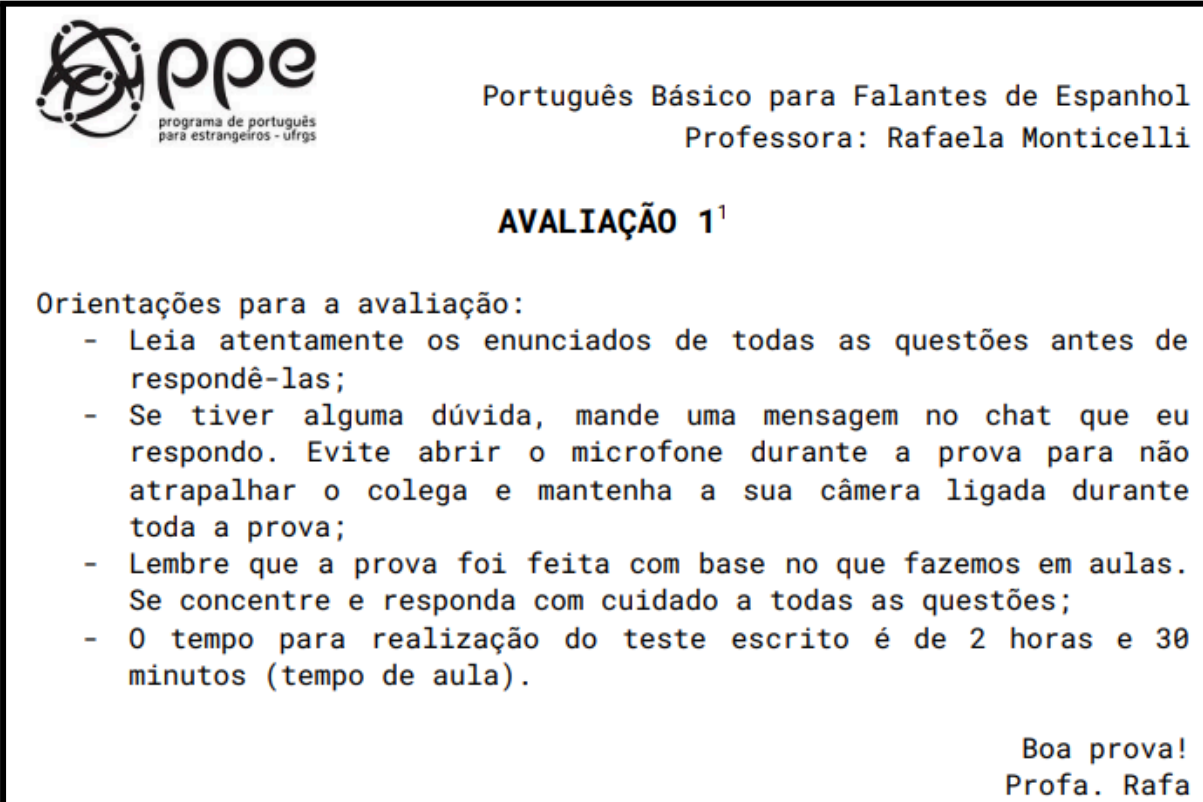
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Como anunciado ao final do capítulo anterior, nesta seção do trabalho, apresentaremos o teste de rendimento elaborado, analisando as tarefas que o compõem. Ao fazê-lo, daremos as justificativas teóricas de nossas escolhas para a composição do instrumento avaliativo, bem como expectativas e demais observações ao professor aplicador do teste.

Destacamos que o teste aplicado na edição do curso de 2023/1, após ser novamente analisado durante o desenvolvimento deste estudo, passou por alterações almejando aperfeiçoá-lo. A exemplo disso, a Parte 3 (“Leitura sobre POA”) foi adicionada posteriormente, a fim de incluir no teste uma atividade que mobilizasse principalmente a compreensão leitora dos alunos.

Nas Figuras 3 a 15, apresentamos as partes do instrumento avaliativo.

Figura 3 – Abertura do teste e bilhete de orientação



The image shows a document titled 'AVALIAÇÃO 1' for 'Português Básico para Falantes de Espanhol'. It includes the logo of the 'Programa de Português para Estrangeiros - UFRGS' and the name of the professor, Rafaela Monticelli. The document provides instructions for the evaluation, such as reading questions carefully, using chat for doubts, and a 2-hour 30-minute time limit.

pppe
programa de português
para estrangeiros - ufrgs

Português Básico para Falantes de Espanhol
Professora: Rafaela Monticelli

AVALIAÇÃO 1¹

Orientações para a avaliação:

- Leia atentamente os enunciados de todas as questões antes de respondê-las;
- Se tiver alguma dúvida, mande uma mensagem no chat que eu respondo. Evite abrir o microfone durante a prova para não atrapalhar o colega e mantenha a sua câmera ligada durante toda a prova;
- Lembre que a prova foi feita com base no que fazemos em aulas. Se concentre e responda com cuidado a todas as questões;
- O tempo para realização do teste escrito é de 2 horas e 30 minutos (tempo de aula).

Boa prova!
Profa. Rafa

Fonte: Autoria própria.

Na Figura 3, apresentamos a abertura do teste, composta por um bilhete de orientação lido juntamente aos alunos antes do início do teste. A intenção do bilhete,

além de explicar o funcionamento do momento de aplicação do teste e o modo como é esperado que resolvam as tarefas, é manter estas orientações acessíveis aos alunos durante todo o teste, simulando, no contexto *online*, uma função semelhante à do quadro de sala de aula presencial.

Como trata-se de um teste feito dentro da plataforma virtual *Google Sala de Aula*, em que uma cópia do documento foi atribuída a cada estudante, algumas informações ficam dentro da própria plataforma e não no documento do teste, não sendo necessário explicitá-las no cabeçalho do teste. Um exemplo disso é a identificação pessoal dos alunos, pois ela é preenchida automaticamente pelo sistema, assim como a data do teste. O conceito final, no entanto, deve ser inserido manualmente pela professora no sistema, o que gera uma notificação por e-mail para os estudantes.

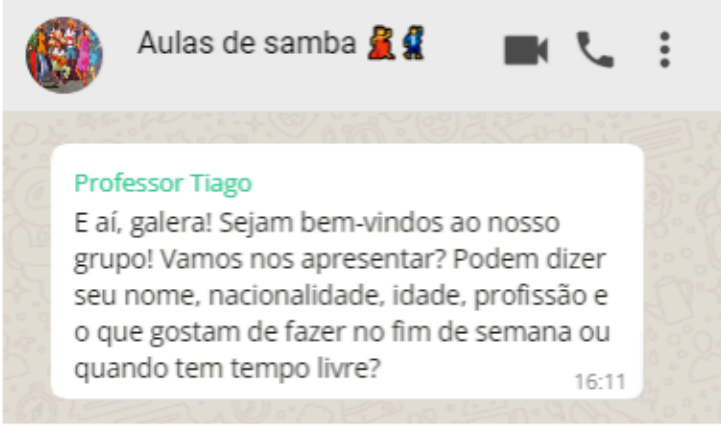
Ressaltamos que, por ser um teste feito dentro desta plataforma, os alunos puderam editar a cópia do arquivo que lhes foi atribuída diretamente no *Google Docs* (que é integrado ao *Google Sala de Aula*, como explicamos anteriormente). Assim, não foi necessário que os alunos enviassem o arquivo das suas provas por e-mail para a professora, pois, dada a integração entre as plataformas utilizadas, estes já ficam salvos automaticamente no sistema. Além disso, tanto professora quanto alunos conseguem acessar, modificar e verificar o histórico de alteração dos arquivos (o que garante que, caso ocorram, edições feitas pelos alunos posteriormente ao horário de aplicação do teste poderão ser acompanhadas pela professora).

A seguir, discutimos a primeira tarefa do teste, que integra leitura e produção textual, tendo como base o gênero discursivo mensagem de *WhatsApp*.

Figura 4 – Tarefa 1 da Parte 1 do teste

PARTE 1: Apresentações pessoais

1. Imagine que você entrou em um curso de samba e o professor o colocou em um grupo de *WhatsApp* da turma. **Leia a mensagem do Professor Tiago e escreva como seria a sua resposta.**



The image shows a WhatsApp chat interface. At the top, the group name is 'Aulas de samba' with two profile icons. Below the header, a message from 'Professor Tiago' is displayed in a white bubble. The message reads: 'E aí, galera! Sejam bem-vindos ao nosso grupo! Vamos nos apresentar? Podem dizer seu nome, nacionalidade, idade, profissão e o que gostam de fazer no fim de semana ou quando tem tempo livre?' with a timestamp of 16:11. Below the message is a text input field with the placeholder text 'Digite sua mensagem:'.

Fonte: Autoria própria.

A Figura 4 apresenta a primeira tarefa da primeira parte do teste, cuja temática é “Apresentações pessoais”. Nesta tarefa, há uma proposta de produção textual baseada em uma situação fictícia, em que o aluno teria entrado em um grupo de *WhatsApp* de um curso de samba. Desta forma, espera-se que o aluno compreenda a mensagem de *WhatsApp* (leitura) e produza um texto curto, adequado ao gênero discursivo mensagem de *WhatsApp*, no qual mobilize recursos linguísticos e léxico estudados na Unidade 1 do curso para fazer sua apresentação pessoal.

Buscando dar mais autenticidade à tarefa, foi utilizada uma imagem que mimetiza uma conversa verdadeira do aplicativo e a frase “Digite sua mensagem” (a mesma do aplicativo real) no campo em que o aluno deve produzir sua resposta. Dessa forma, com a situação comunicativa alvo estabelecida pela tarefa, o aluno

deverá demonstrar estar apropriado do gênero discursivo proposto, uma vez que precisará “se inserir nesse contexto, assumindo o papel interlocutivo fornecido nas pistas do enunciado da tarefa e selecionar os recursos lingüísticos adequados ao gênero discursivo em questão” (Gomes, 2009, p. 8).

A seguir, analisamos a segunda tarefa do teste, a qual estabelece uma situação de produção escrita para o estudante utilizar a língua portuguesa, segundo as restrições do enunciado proposto.

Figura 5 – Tarefa 2 da Parte 1 do teste

2. Sua vizinha quer entrar nas aulas de samba também! Você quer inseri-la no grupo, mas precisa apresentá-la para a turma antes para saber se é possível. Escreva a mensagem que você enviaria no grupo “Aulas de samba” para apresentá-la. Não esqueça de dizer nome, idade e profissão dela, além de pedir a permissão para incluí-la no grupo:

Digite sua mensagem:

Fonte: Autoria própria.


Na Figura 5, temos a segunda tarefa da primeira parte do teste, ainda na mesma situação fictícia da tarefa anterior. Nesta tarefa, entretanto, o aluno é convidado a apresentar uma “vizinha”, o que faz necessário o uso de estruturas frasais de apresentação na terceira pessoa do singular, conteúdo também abordado na Unidade 1 do curso. Tarefas desse tipo possibilitam que o estudante utilize outros recursos lingüísticos que não apenas aqueles em primeira pessoa. Isso pode auxiliar o professor em suas inferências quanto ao desempenho do estudante em situações comunicativas que envolvam terceiras pessoas.

A figura a seguir apresenta a segunda parte do teste, a qual inicia apresentando uma tarefa de compreensão oral.

Figura 6 – Abertura da Parte 2 do teste

PARTE 2: Compreensão oral

Para responder as próximas duas questões, você vai assistir a dois vídeos de entrevistas. Antes, conheça um pouco sobre a entrevistadora:



Marília Gabriela Baston de Toledo, também conhecida como **Gabi**, é uma jornalista, apresentadora de televisão, atriz, escritora e cantora brasileira. (Wikipédia)

Fonte: Autoria própria.

Na segunda parte do teste, avalia-se principalmente a habilidade de compreensão oral. Para isso, foram utilizados trechos de dois vídeos de entrevistas reais, encontradas no site de vídeos *YouTube*. Como as entrevistas em questão são, ambas, conduzidas pela apresentadora brasileira Marília Gabriela, incluímos uma pequena apresentação da jornalista, elemento que funciona como preparação para a leitura dos vídeos; isto é, uma espécie de “ativação” dos conhecimentos prévios do estudante (neste caso, pelo uso de palavras como *jornalista* e *apresentadora de televisão*) para a temática e/ou o gênero discursivo da leitura que será proposta na sequência (Simões et al, 2012). É válido ressaltar que elementos de preparação para leitura são utilizados habitualmente nos materiais do PPE, então os alunos já estavam acostumados com essa forma de introdução às atividades antes da avaliação. Na Figura 6, portanto, apresentamos esta parte do teste.

Figura 7 – Tarefa 1 da Parte 2 do teste

1. Assista aos primeiros 3 minutos (até 3:05) do vídeo "Marília Gabriela Entrevista - Criolo (31/05/2015)".

Com base nas informações do vídeo, marque com **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) as afirmativas abaixo:

- a. Neste vídeo, Marília Gabriela entrevista o cantor, compositor e ator de televisão Criolo. ()
- b. A última entrevista de Marília Gabriela com Criolo antes desta havia ocorrido dois a três anos antes, em 2012, época em que o cantor lançou seu disco chamado "Nó na orelha". ()
- c. A entrevistadora afirma que Criolo virou um sucesso nacional e também com carreira internacional. ()
- d. Criolo afirma que o que mudou de lá para cá foi que ele percebeu que pode viver o cantar e nutrir o seu amor pela música. ()

Fonte: Autoria própria.

Para realizar a primeira tarefa da segunda parte do teste (Figura 7), os alunos assistiram a um trecho de três minutos de um vídeo, uma entrevista da apresentadora Marília Gabriela com o artista Criolo. O vídeo foi reproduzido duas vezes, em tela compartilhada do *Google Meet*. Em seguida, os alunos tiveram que avaliar quatro afirmativas como verdadeiras ou falsas a partir do conteúdo do vídeo. Esta atividade buscava compartilhar a compreensão oral dos alunos, visto que a entrevista em questão se dá de forma dialogada.

Figura 8 – Tarefa 2 da Parte 2 do teste

2. Se você marcou **F** em alguma alternativa do exercício anterior, por que as afirmativas marcadas por você com **F** estão erradas? **Justifique** abaixo com base nas informações do vídeo.

Escreva sua resposta aqui

Fonte: Autoria própria.

Na Figura 8, apresentamos a Tarefa 2 da Parte 2 do teste, em que os alunos precisavam analisar suas respostas à tarefa anterior e justificar por que as frases consideradas por eles como falsas estavam incorretas. Assim, a tarefa mobiliza compreensão oral e produção escrita, evitando que o estudante possa apenas “chutar” a resposta correta.

Figura 9 – Tarefa 3 da Parte 2 do teste

3. Assista ao vídeo completo “Bate-Bola - Fernanda Young”. Depois, imagine que você está criando um *quiz* para os *stories* do Instagram do PPE. Para isso, **escreva cinco frases verdadeiras sobre a artista Fernanda Young a partir do conteúdo do vídeo**, que serão usadas para testar a compreensão de outros estudantes de português.

Exemplo:
Fernanda Young não gosta de sertanejo.

1)
2)
3)
4)
5)

Fonte: Autoria própria.

Para realizar a Tarefa 3 da Parte 2 (Figura 9), os alunos assistiram a um vídeo curto, de um minuto, de outra entrevista da apresentadora Marília Gabriela, com a artista Fernanda Young. Neste vídeo, de formato “bate-bola”, a artista é questionada sobre seus gostos e preferências por meio de perguntas curtas e diretas. O vídeo foi reproduzido duas vezes, em tela compartilhada do *Google Meet*. Em seguida, os alunos tiveram que produzir cinco frases a partir do conteúdo do vídeo, imaginando que estivessem produzindo conteúdo para um quiz nos *stories* do Instagram do PPE. Nestas frases, os alunos deveriam falar sobre os gostos da entrevistada – desta forma, foram mobilizadas as habilidades de compreensão oral (pois os alunos precisavam compreender o que era dito pelas pessoas do vídeo) e produção escrita (para escrever as frases). Vale destacar que expressar gostos (próprios ou de outras pessoas) também foi um conteúdo trabalhado na Unidade 1 do curso.

Figura 10 – Tarefa 1 da Parte 3 do teste

PARTE 3: Leitura sobre POA

1. Leia a reportagem a seguir, publicada no site *Melhores Destinos*, e depois responda às questões.

Fonte: Autoria própria.

Na Figura 10, apresentamos o começo da primeira tarefa da Parte 3 do teste.

Como mencionado anteriormente, esta parte do teste foi adicionada posteriormente à primeira aplicação, com a finalidade de aperfeiçoar a testagem da compreensão leitora desses alunos. Para isso, foi selecionada uma reportagem na internet que tratasse de uma das temáticas trabalhadas durante o curso (a cidade de Porto Alegre) e adaptada para o uso na avaliação (isto é, algumas pequenas partes do texto original foram modificadas ou retiradas para que o tamanho total do texto fosse adequado ao tempo do qual os alunos dispunham para realizar a avaliação).

Destacamos que, por tratar-se de um teste direcionado ao público falante de uma língua próxima (o espanhol), o texto utilizado é mais extenso do que seria caso fosse utilizado em um instrumento avaliativo para outros estudantes de nível básico.

Desse modo, busca-se valorizar a facilidade de leitura, as inferências e a intercompreensão específicas deste público.

Apresentamos, nas figuras 11 e 12, a reportagem conforme reproduzida dentro do teste.

Figura 11 – Texto da Parte 3 do teste (começo)

O que fazer em Porto Alegre: 3 dicas para uma viagem à capital gaúcha

Passear a pé pelo Centro Histórico, assistir ao pôr do sol na orla do Guaíba, passar uma tarde de fim de semana no Parque da Redenção ou almoçar em uma tradicional churrascaria são só algumas opções de o que fazer em Porto Alegre. A programação cultural, boa gastronomia e atividades ao ar livre fazem da capital do Rio Grande do Sul um destino atraente para se passar um fim de semana, feriadão ou fazer uma escala demorada antes ou depois de seguir viagem para Gramado, Canela, Vale dos Vinhedos, e outros destinos perto de Porto Alegre.

Reunimos, neste post, três atrações para conhecer na capital gaúcha! Vale lembrar que Porto Alegre, apesar da variação de temperatura com as estações, é um destino que pode ser visitado em qualquer época do ano, dependendo do que se deseja. Veja as nossas dicas e boa viagem!

1. Visitar o Mercado Público de Porto Alegre



Inaugurado em 1869, o Mercado Público de Porto Alegre segue sendo um dos principais centros de compras – principalmente de alimentos – de Porto Alegre. Vale a pena visitar o prédio histórico, que faz parte do Patrimônio Histórico da capital gaúcha e atentar-se principalmente às bancas que vendem produtos tradicionais do Rio Grande do Sul, como cuias, diferentes tipos de erva-mate, charque e outras iguarias – quem sabe seja a oportunidade de voltar de viagem com lembrancinhas tipicamente gaúchas.

Uma boa pedida é almoçar em um dos restaurantes, que servem os mais variados gostos: de comida japonesa, passando pela macrobiótica, à autêntica portuguesa, além dos famosos *a la minuta*, como os porto-alegrenses chamam o PF (prato feito).

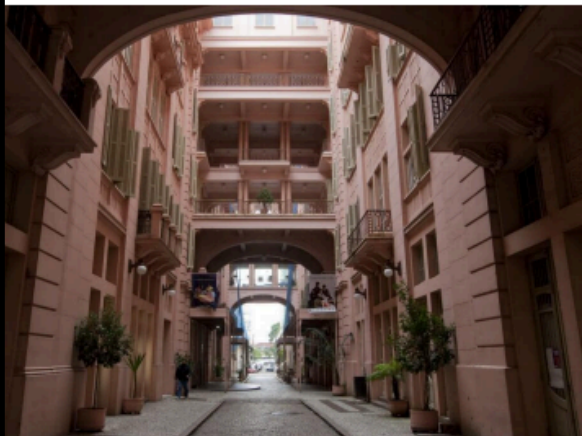
Fonte: Adaptado do site *Melhores Destinos*. Disponível em: <https://www.melhoresdestinos.com.br/o-que-fazer-porto-alegre.html>. Acesso em 27 dez. 2023.

Figura 12 – Texto da Parte 3 do teste (final)

2. Visitar a Casa de Cultura Mario Quintana

Um dos mais importantes centros culturais de Porto Alegre, a Casa de Cultura Mario Quintana, localizada no Centro Histórico, já foi um hotel. Desta época, o que sobrou foi o quarto do poeta gaúcho Mario Quintana, com seus pertences ainda postos sobre os móveis.

Os demais cômodos viraram salas que hoje abrigam biblioteca, espaço de estudo, cursos variados, salas de cinema e um jardim dedicado ao ambientalista gaúcho José Lutzenberger.



No último andar, os visitantes encontram ainda o Lola Bar, restaurante de tapas, de onde é possível admirar uma bela vista do Guaíba e curtir os vinhos gaúchos, com carta atualizada de tempos em tempos, sempre valorizando os rótulos regionais. E logo na entrada da CCMQ está uma das livrarias mais legais de Porto Alegre, a Taverna.

3. Passear pela orla do Guaíba e assistir ao pôr do sol

Você irá notar: os porto-alegrenses são muito orgulhosos do espetáculo que é o pôr do sol às margens do Lago Guaíba. Nos fins de semana, a avenida que costeia o lago, a Beira-Rio, é fechada para carros e dá espaço a ciclistas, skatistas, pedestres e moradores em geral, que munidos de uma garrafa térmica e uma cuia de chimarrão, contemplam o sol desaparecer no horizonte.



(Fotos: Divulgação PMPA)

Junto à orla do Guaíba, aproveite para conhecer o centro cultural Usina do Gasômetro (antiga usina termelétrica),

localizada na região mais central. Perto do famoso Gasômetro, está a revitalizada Praça Julio de Mesquita, que em alguns fins de semana recebe o público com feirinha, músicas e *food trucks*. Outro lugar que merece sua visita é o Cais Embarcadero, um espaço de entretenimento e gastronomia às margens do Guaíba. Ali estão filiais de alguns dos mais conhecidos restaurantes porto-alegrenses, como o Eat Kitchen, o 20BARRA9 e o Press.

Gostaram das nossas dicas? Já esteve ou mora em Porto Alegre e gostaria de sugerir aos leitores dos Melhores Destinos outras opções de passeios na capital gaúcha!? Comente e participe! Esse post foi publicado originalmente em outubro de 2017 e vem sendo atualizado constantemente por nossa equipe desde então. Aproveite!

Adaptado de: <<https://www.melhoresdestinos.com.br/o-que-fazer-porto-alegre.html>>. Acesso em 27 dez. 2023.

Fonte: Adaptado do site *Melhores Destinos*. Disponível em:

<<https://www.melhoresdestinos.com.br/o-que-fazer-porto-alegre.html>>. Acesso em 27 dez. 2023.

Figura 13 – Tarefa 1 da Parte 3 do teste - Questão a

QUESTÕES:

a) Abaixo estão alguns trechos retirados da reportagem. Em cada um, há uma expressão destacada em **negrito** – selecione a melhor opção para substituí-la, aproximando-se mais do sentido original.

1. “**Uma boa pedida** é almoçar em um dos restaurantes”

Uma boa ideia Um bom pedido Um bom investimento

2. “é possível admirar uma bela vista do Guaíba e **curtir** os vinhos gaúchos”

comprar aproveitar fotografar

Fonte: Autoria própria.

Na primeira questão desta tarefa (Figura 13), os alunos deveriam reler pequenos trechos selecionados do texto e observar as palavras destacadas em negrito para buscar a opção de substituição a ela que fosse mais aproximada do sentido original. As expressões escolhidas foram “Uma boa pedida” e “curtir”, ambas presentes nas aulas do curso – a primeira dentro da Unidade 2, na parte referente às situações comunicativas que envolvessem fazer e responder a convites; a segunda dentro da Unidade 1, na parte referente a expressar gostos. Almeja-se, assim, testar o vocabulário aprendido pelos alunos.

A última questão do teste escrito compreende uma tarefa que integra leitura e produção textual acerca da temática Porto Alegre, conforme apresentado a seguir.

Figura 14 – Tarefa 1 da Parte 3 do teste - Questão b

b) Você quer convidar um colega do PPE, que está no curso Intermediário 1, para fazer um passeio no fim de semana. Escolha uma das atrações apresentadas na reportagem sobre Porto Alegre e escreva uma mensagem para ele/ela no *direct* do *Instagram*. Comente sobre o local - dê algumas características do ambiente, e faça o convite, propondo o dia e a hora para o encontro de vocês. Não se esqueça de destacar os pontos positivos do local.

Digite sua mensagem:

Fonte: Autoria própria.

Na Figura 14, apresentamos a Questão b desta tarefa, na qual os alunos deveriam fazer uma breve produção textual dentro da situação comunicativa e gênero discursivo propostos. Foram selecionados, para esta atividade, uma situação comunicativa referente a fazer convites (conteúdo previsto na Unidade 2) e o gênero discursivo *direct* de *Instagram*.

A Figura 15, apresentada logo mais, relaciona-se à parte oral do teste, tendo como propósito principal avaliar a produção oral do estudante em nível básico.

Figura 15 – Tarefa 1 da Parte 4 do teste oral

PARTE 4: Produção oral

1. Agora é sua vez! Você foi convidado para fazer um *reels* para uma série de vídeos do Instagram do PPE. **Grave um vídeo curto (de 1 a 2 minutos) se apresentando para outros colegas do PPE.** Neste vídeo, você deve dizer:

- seu nome
- de onde é
- profissão
- onde mora
- por que está estudando português
- quais são suas atividades favoritas

Seu vídeo deverá ser postado na nossa turma do *Google Sala de Aula* > *Atividades* > *Tarefas assíncronas* > **TAREFA ASSÍNCRONA DAS SEMANAS 7/8 até amanhã, dia 28/07, às 18h.**

Fonte: Autoria própria.

Na Figura 15, apresentamos a última parte e a última tarefa do teste, que envolvia produção oral. Esta parte deveria ser feita pelos estudantes fora do horário da aula (por isso, contando também como carga horária assíncrona), para a qual foi estabelecido o prazo de entrega para até aproximadamente 22 horas após o término do teste escrito. Desta forma, após entregarem o teste escrito, os alunos tinham quase um dia para realizar a última tarefa do teste e entregá-la através do *Google Sala de Aula*. O tempo extra para a elaboração do vídeo se deve pelo fato de outras habilidades e ferramentas estarem envolvidas nesse tipo de produção - é necessário que o estudante esteja em um ambiente sem ruídos e que tenha o equipamento devidamente preparado, neste caso, a câmera de um celular seria suficiente, para que possa cumprir a tarefa avaliativa sem prejuízos.

Como trata-se de uma questão que testa oralidade, a entrega dos estudantes por meio de vídeo tem a vantagem de proporcionar ao professor a possibilidade de assistir repetidas vezes ao vídeo para avaliar detidamente a produção oral dos alunos.

6.1 Apresentação e análise da grade de correção do teste de rendimento

Tendo em vista a necessidade de julgamento e tomada de decisões inerente ao processo avaliativo (Hughes, 1989 *apud* Santos, 2007) e buscando uma correção coerente aos princípios do presente teste (ou seja, que esteja de acordo com o construto de linguagem da instituição, bem como com as temáticas, gêneros discursivos e recursos linguísticos trabalhados em aulas com os estudantes testados), discutimos, nesta seção, a grade de correção proposta para o teste de rendimento apresentada na seção anterior, elaborada tendo como base o trabalho de Gomes e Santos (2019). Trata-se de uma grade analítica, pois analisa separadamente diferentes critérios (que refletem diferentes habilidades) em cada tarefa. Este tipo de grade permite um *feedback* mais preciso ao estudante em relação ao seu desempenho em cada parte do teste, possibilitando a ele consciência de quais habilidades precisa desenvolver mais.

Ademais, de modo a espelhar o construto de linguagem do PPE também na atribuição de nota por critério, os de maior peso são aqueles referentes ao cumprimento dos propósitos de cada tarefa, à adequação aos gêneros discursivos solicitados e à identificação de enunciadores e interlocutores (quando estes forem salientes na tarefa). Essa prática demonstra para o aluno que esses pontos (cumprimento dos propósitos, adequação aos gêneros discursivos e identificação de enunciadores e interlocutores) são mais importantes que os outros, visto que são mais valorizados pelo professor e pela instituição (Schlatter e Garcez, 2012).

Apresentamos, na sequência, as grades de correção de cada tarefa/questão do teste (quadros 4 a 12). Como inspiração para a sua elaboração, utilizamos as grades do exame Celpe-Bras, já mencionado anteriormente.

Quadro 4 – Grade de correção referente à Tarefa 1 da Parte 1 do teste

Critérios de avaliação	Cumpre a tarefa plenamente	Cumpre a tarefa satisfatoriamente	Cumpre a tarefa parcialmente	Cumpre a tarefa minimamente	Não cumpre	Observações
Enunciador É possível identificar o enunciador projetado pela tarefa (aluno novo do curso de samba)?	(0,8)	(0,6)	(0,4)	(0,2)	(0)	

Interlocutor É possível identificar o interlocutor projetado pela tarefa (professor e outros alunos do curso)?	(0,8)	(0,6)	(0,4)	(0,2)	(0)	
Propósito O texto atende ao propósito solicitado (apresentar-se dizendo nome, nacionalidade, idade, profissão e o que gosta de fazer no final de semana ou tempo livre)?	(0,8)	(0,6)	(0,4)	(0,2)	(0)	
Recursos linguísticos Os recursos linguísticos mobilizados estão adequados à situação de interlocução projetada?	(0,4)	(0,3)	(0,2)	(0,1)	(0)	
Total:						

Quadro 5 – Grade de correção referente à Tarefa 2 da Parte 1 do teste

Critérios de avaliação	Cumpre a tarefa plenamente	Cumpre a tarefa satisfatoriamente	Cumpre a tarefa parcialmente	Cumpre a tarefa minimamente	Não cumpre	Observações
Enunciador É possível identificar o enunciador projetado pela tarefa (aluno do curso de samba)?	(0,8)	(0,6)	(0,4)	(0,2)	(0)	
Interlocutor É possível identificar o interlocutor projetado pela tarefa (professor e outros alunos do curso)?	(0,8)	(0,6)	(0,4)	(0,2)	(0)	
Propósito O texto atende ao propósito solicitado (apresentar a vizinha, dizendo seu nome, idade e profissão, e pedir para incluí-la no grupo)?	(0,8)	(0,6)	(0,4)	(0,2)	(0)	
Recursos linguísticos Os recursos linguísticos mobilizados estão adequados à situação de interlocução projetada?	(0,4)	(0,3)	(0,2)	(0,1)	(0)	

Total:	
--------	--

Quadro 6 – Grade de correção referente à Tarefa 1 da Parte 2 do teste

F (0,25) - F (0,25) - V (0,25) - V (0,25)
Total:

Quadro 7 – Grade de correção referente à Tarefa 2 da Parte 2 do teste

Cumpre a tarefa plenamente	Cumpre a tarefa satisfatoriamente	Cumpre a tarefa parcialmente	Cumpre a tarefa minimamente	Não cumpre	Observações
(1,0)	(0,75)	(0,5)	(0,25)	(0)	
Total:					

Quadro 8 – Grade de correção referente à Tarefa 3 da Parte 2 do teste

	Cumpre a tarefa plenamente	Cumpre a tarefa satisfatoriamente	Cumpre a tarefa parcialmente	Cumpre a tarefa minimamente	Não cumpre	Observações
Frase 1	(0,8)	(0,6)	(0,4)	(0,2)	(0)	
Frase 2	(0,8)	(0,6)	(0,4)	(0,2)	(0)	
Frase 3	(0,8)	(0,6)	(0,4)	(0,2)	(0)	
Frase 4	(0,8)	(0,6)	(0,4)	(0,2)	(0)	
Frase 5	(0,8)	(0,6)	(0,4)	(0,2)	(0)	
Total:						

Quadro 9 – Grade de correção referente à Questão a da Tarefa 1 da Parte 3 do teste

	Cumpre a tarefa	Não cumpre	Observações
Trecho 1	(0,5)	(0)	
Trecho 2	(0,5)	(0)	
Total:			

Quadro 10 – Grade de correção referente à Questão b da Tarefa 1 da Parte 3 do teste

Crítérios de avaliação	Cumpre a tarefa	Cumpre parcialmente	Não cumpre	Observações
Interlocutor É possível identificar o	(1,5)	(0,75)	(0)	

interlocutor projetado pela tarefa (colega do PPE, aluno do curso Intermediário 1)?				
Propósito O texto atende ao propósito solicitado (convidar o colega para visitar uma das atrações da reportagem no fim de semana, propondo dia e horário e destacando pontos positivos do local) sem copiar excertos do texto base?	(2,0)	(1,0)	(0)	
Recursos linguísticos Os recursos linguísticos mobilizados estão adequados à situação de interlocução projetada?	(1,0)	(0,5)	(0)	
Total:				

Quadro 11 – Grade de correção referente à Tarefa 1 da Parte 4 do teste

Crítérios de avaliação	Cumpra a tarefa	Cumpra parcialmente	Não cumpre	Observações
Adequação ao gênero/suporte O texto se enquadra dentro do gênero discursivo e suporte solicitados (<i>reels</i> de Instagram)?	(2,0)	(1,0)	(0)	
Propósito O texto atende ao propósito solicitado (apresentar-se por meio de um <i>reels</i> para o Instagram do PPE, dizendo seu nome, de onde é, profissão, onde mora, por que está estudando português e quais são suas atividades favoritas)?	(2,0)	(1,0)	(0)	
Recursos linguísticos e expressão oral Os recursos linguísticos mobilizados estão adequados à situação de interlocução projetada? A pronúncia e a entonação estão adequadas?	(1,0)	(0,5)	(0)	
Qualidade do vídeo Há qualidade razoável (que não prejudique a compreensão) de áudio e imagem?	(0,5)	(0,25)	(0)	
Total:				

Quadro 12 – Tabela de resultado final do teste

PARTE 1	Tarefa 1	___ / 2,8
---------	----------	-----------

	Tarefa 2	___ / 2,8
PARTE 2	Tarefa 1	___ / 1,0
	Tarefa 2	___ / 1,0
	Tarefa 3	___ / 4,0
PARTE 3	Tarefa 1	Questão a ___ / 1,0
		Questão b ___ / 4,5
PARTE 4	Tarefa 1	___ / 5,5
Total:		___ / 22,6
NOTA FINAL:		___ / 10,0
Sugestões para o estudante:		

Como já discutido anteriormente, não basta que as tarefas do teste espelhem o construto de linguagem da instituição de ensino, mas que os seus critérios de avaliação revelem também aquilo que é mais valorizado e considerado como uso adequado da linguagem pela instituição. Assim, é fundamental que os testes elaborados tenham uma grade de correção com critérios adequados à visão de linguagem do instrumento avaliativo. No caso das grades elaboradas para o teste de rendimento parcial do curso BFE, destacamos a necessidade de o professor estar atento a cada parte/item do teste de modo a fazer comentários, se necessário, nos espaços indicados na grade, sobre o desempenho do estudante e, dessa forma, auxiliá-lo em seus estudos. Além disso, destacamos o caráter formativo que a grade de correção tem para professores do PPE que ministrarão esse e outros cursos do Programa. É importante que eles tenham exemplos de parâmetros de avaliação construídos a partir de instrumentos avaliativos no próprio Programa de modo a refletir e aprimorar suas práticas avaliativas enquanto professores de línguas adicionais.

No próximo capítulo, fazemos as nossas considerações finais acerca do estudo empreendido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, neste trabalho, uma avaliação de rendimento desenvolvida para o curso de português Básico para Falantes de Espanhol do PPE e sua grade de avaliação, resultado do presente estudo. Este instrumento avaliativo, elaborado em sua primeira versão durante o semestre 2023/1 do PPE, foi objeto de nosso estudo tendo em vista as questões norteadoras apresentadas no primeiro capítulo. Retomemo-las aqui, a modo de respondê-las:

Que características um teste de rendimento para o curso Básico para Falantes de Espanhol na modalidade online deve apresentar para espelhar o construto de linguagem do PPE?

Que critérios de avaliação devem ser usados para aferir o desempenho dos estudantes nesse teste de rendimento segundo os pressupostos teóricos do PPE?

Tendo em vista o construto de linguagem do PPE, apresentado no segundo capítulo deste trabalho, acreditamos ser essencial que um teste de rendimento para o curso BFE em modalidade *online* seja composto por tarefas cujas temáticas, gêneros discursivos e recursos linguísticos necessários para a realização tenham sido estudados nas aulas deste curso e apresentem situações comunicativas, por meio de tarefas, em que os estudantes precisem se engajar para usar a língua portuguesa. Ademais, acreditamos que a escolha de textos motivadores para estas tarefas deve priorizar a autenticidade, evitando textos que se distanciam da realidade do uso da língua alvo. Por fim, acreditamos que as tarefas devem ser orientadas no sentido das situações comunicativas antes que dos recursos linguísticos; ou seja, que devem proporcionar oportunidades de interação em situações que podem ser consideradas autênticas de uso da linguagem para os alunos demonstrarem o que aprenderam ao longo do curso, utilizando os recursos linguísticos a serviço da comunicação e não o contrário.

Quanto aos critérios de avaliação, seguindo os pressupostos teóricos do PPE, acreditamos ser essencial o olhar do professor para a coerência destes com as suas práticas durante as aulas do curso. Isto é, se afirmamos a nossos alunos que a adequação às situações comunicativas e aos seus propósitos é mais importante do que o uso dos recursos linguísticos segundo o que instrui a gramática

normativa, também nossa grade avaliativa deve refletir isso, valorizando mais a adequação ao gênero discursivo, ao enunciador e ao interlocutor específicos de uma dada situação e o cumprimento dos propósitos comunicativos do que o uso dos recursos linguísticos isoladamente.

Destacamos também que, por tratar-se de um teste feito para falantes de espanhol, algumas especificidades precisam ser consideradas, diferenciando-os de outros estudantes de nível básico. A exemplo disso, é possível incluir nos instrumentos avaliativos textos um pouco mais longos do que aqueles que seriam incluídos para outros estudantes, visto que, devido à intercompreensão imediata (Almeida Filho 1995; 2004), estes conseguem ler na língua portuguesa com maior facilidade que outros alunos de nível básico. Sabemos que não esgotam-se aqui as características possíveis de serem abordadas referentes a esse assunto e, por isso, sugerimos que futuras pesquisas possam contribuir mais ainda à discussão.

A respeito da modalidade do curso, nesta edição, ter sido *online*, percebemos também algumas contribuições para o desenvolvimento deste instrumento avaliativo. A necessidade do uso de ferramentas *online* (como o *WhatsApp* e o *Google Sala de Aula*) para a comunicação entre professora e alunos, entrega e devolução de atividades etc., serviu como propulsor para o estudo de gêneros discursivos específicos destes meios, como a própria mensagem de *WhatsApp* e os *reels* e *directs* de *Instagram*. Além da alta adaptabilidade destes gêneros para as atividades e avaliações em contexto *online*, percebemos também a relevância destes para a realidade dos alunos, que já os utilizavam cotidianamente em sua língua materna e passaram a utilizá-los também em língua portuguesa.

Por fim, retomando os questionamentos relativos à minha trajetória individual enquanto professora, apresentados na introdução, que serviram como motivação para o interesse por este estudo – *em qual destes espaços eu me encaixo? Para qual destes objetivos (e línguas) eu melhor sou professora?* –, parece-me que o PPE, assim como o PIBID (com a diferença deste ser destinado apenas aos licenciandos na primeira metade da graduação), é um excelente espaço para a formação de professores, na medida em que possibilita experiências de docência completas, da pesquisa à elaboração de material didático e ministração de aulas. Através da pesquisa e da prática, em um ciclo contínuo de uma à outra, é possível

aperfeiçoar-nos enquanto docentes e, assim, sentirmo-nos parte de nossa prática, verdadeiramente engajados às mudanças que propomos no mundo através dela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In: A. R. M. Simões; A. M. Carvalho; L. Wiedmann (Org.). **Português para falantes de espanhol / Portuguese for Spanish speakers**. Campinas: Pontes, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, p. 9-21.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Documento Base do Exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre: UFRGS, n. 9, p. 49-71, jan-mar 2000.

DAMACENA, M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação e formação de professores de línguas: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1054–1073, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/62193>>. Acesso em: 8 jan. 2024.

GOMES, M. S.; SANTOS, L. G. A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1197-1220, set. 2019.

GOMES, M. S. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 109. 2009.

KRAEMER, F. F. **Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 191. 2012.

LUCKESI, C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11. 2000.

MASON, J. **Qualitative Researching**. Londres: Sage, 1996.

MARQUES, A. L. S. **Ensinando a língua portuguesa num contexto de formação de tradutores chilenos: o 'fácil' e o 'difícil' da língua meta a partir de uma análise crítica de três recursos didáticos**. [S.l.] Diacrítica, v. 32, p. 31-54, 2019.

PPE. PPE – UFRGS, 2023. Página inicial. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppe/>>. Acesso em: 19 de nov. de 2023.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, L. G. **Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 179. 2007.

SANTOS, L. G. Tarefas para nivelamento em português como língua adicional. In: SCHOFFEN, J. R. et al. (Org.). **Português como língua adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SCARAMUCCI, M. V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. Indaiatuba, n. 5, p. 97 – 109, 2000/2001.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; SCHOFFEN, J. R. **O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica**. In: BULLA, G. S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Materiais**

Didáticos para o ensino de português como língua adicional. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019, v. 1, p. 13-46.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras**. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 192. 2009.

SIMÕES, L. J. et al. **Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Cambridge: MIT Press, 1986.

ANEXO A – Instrumento avaliativo na íntegra



Português Básico para Falantes de Espanhol
Professora: Rafaela Monticelli

AVALIAÇÃO 1¹

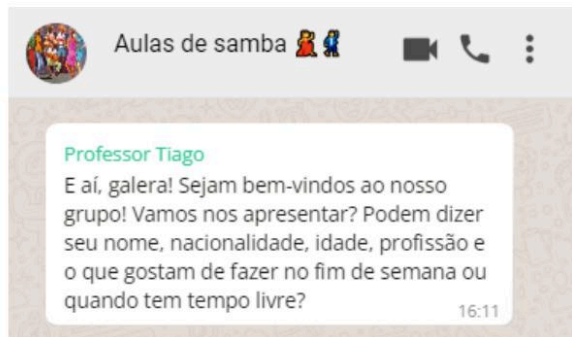
Orientações para a avaliação:

- Leia atentamente os enunciados de todas as questões antes de respondê-las;
- Se tiver alguma dúvida, mande uma mensagem no chat que eu respondo. Evite abrir o microfone durante a prova para não atrapalhar o colega e mantenha a sua câmera ligada durante toda a prova;
- Lembre que a prova foi feita com base no que fazemos em aulas. Se concentre e responda com cuidado a todas as questões;
- O tempo para realização do teste escrito é de 2 horas e 30 minutos (tempo de aula).

Boa prova!
Profa. Rafa

PARTE 1: Apresentações pessoais

1. Imagine que você entrou em um curso de samba e o professor o colocou em um grupo de *WhatsApp* da turma. **Leia a mensagem do Professor Tiago e escreva como seria a sua resposta.**



Digite sua mensagem:

¹Avaliação de rendimento parcial referente aos conteúdos trabalhados nas unidades 1 e 2 do curso de Português Básico para Falantes de Espanhol. Atividades elaboradas pela Profa. Rafaela Monticelli Schumacher (PPE/UFRGS).

2. Sua vizinha quer entrar nas aulas de samba também! Você quer inseri-la no grupo, mas precisa apresentá-la para a turma antes para saber se é possível. **Escreva a mensagem que você enviaria no grupo "Aulas de samba" para apresentá-la. Não esqueça de dizer nome, idade e profissão dela, além de pedir a permissão para incluí-la no grupo:**

Digite sua mensagem:

PARTE 2: Compreensão oral

Para responder as próximas duas questões, você vai assistir a dois vídeos de entrevistas. Antes, conheça um pouco sobre a entrevistadora:



Marília Gabriela Baston de Toledo, também conhecida como **Gabi**, é uma jornalista, apresentadora de televisão, atriz, escritora e cantora brasileira. (Wikipédia)

1. Assista aos primeiros 3 minutos (até 3:05) do vídeo "Marília Gabriela Entrevista - Criolo (31/05/2015)".

Com base nas informações do vídeo, marque com **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) as afirmativas abaixo:

- a. Neste vídeo, Marília Gabriela entrevista o cantor, compositor e ator de televisão Criolo. ()
- b. A última entrevista de Marília Gabriela com Criolo antes desta havia ocorrido dois a três anos antes, em 2012, época em que o cantor lançou seu disco chamado “Nó na orelha”. ()
- c. A entrevistadora afirma que Criolo virou um sucesso nacional e também com carreira internacional. ()
- d. Criolo afirma que o que mudou de lá para cá foi que ele percebeu que pode viver o cantar e nutrir o seu amor pela música. ()

2. Se você marcou **F** em alguma alternativa do exercício anterior, por que as afirmativas marcadas por você com **F** estão erradas? **Justifique** abaixo com base nas informações do vídeo.

Escreva sua resposta aqui

3. Assista ao vídeo completo “Bate-Bola - Fernanda Young”. Depois, imagine que você está criando um *quiz* para os *stories* do Instagram do PPE. Para isso, **escreva cinco frases verdadeiras sobre a artista Fernanda Young a partir do conteúdo do vídeo**, que serão usadas para testar a compreensão de outros estudantes de português.

Exemplo:

Fernanda Young não gosta de sertanejo.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

PARTE 3: Leitura sobre POA

1. Leia a reportagem a seguir, publicada no site Melhores Destinos, e depois responda às questões.

O que fazer em Porto Alegre: 3 dicas para uma viagem à capital gaúcha

Passear a pé pelo Centro Histórico, assistir ao pôr do sol na orla do Guaíba, passar uma tarde de fim de semana no Parque da Redenção ou almoçar em uma tradicional churrascaria são só algumas opções de o que fazer em Porto Alegre. A programação cultural, boa gastronomia e atividades ao ar livre fazem da capital do Rio Grande do Sul um destino atraente para se passar um fim de semana, feriadão ou fazer uma escala demorada antes ou depois de seguir viagem para Gramado, Canela, Vale dos Vinhedos, e outros destinos perto de Porto Alegre.

Reunimos, neste post, três atrações para conhecer na capital gaúcha! Vale lembrar que Porto Alegre, apesar da variação de temperatura com as estações, é um destino que pode ser visitado em qualquer época do ano, dependendo do que se deseja. Veja as nossas dicas e boa viagem!

1. Visitar o Mercado Público de Porto Alegre



Inaugurado em 1869, o Mercado Público de Porto Alegre segue sendo um dos principais centros de compras – principalmente de alimentos – de Porto Alegre. Vale a pena visitar o prédio histórico, que faz parte do Patrimônio Histórico da capital gaúcha e atentar-se principalmente às bancas que vendem produtos tradicionais do Rio Grande do Sul, como cuias, diferentes tipos de erva-mate, charque e outras iguarias – quem sabe seja a oportunidade de voltar de viagem com lembrancinhas tipicamente gaúchas.

Uma boa pedida é almoçar em um dos restaurantes, que servem os mais variados gostos: de comida japonesa, passando pela macrobiótica, à autêntica portuguesa, além dos famosos *a la minuta*, como os porto-alegrenses chamam o PF (prato feito).

2. Visitar a Casa de Cultura Mario Quintana

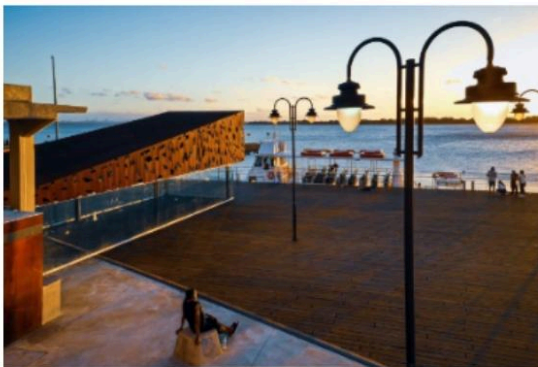
Um dos mais importantes centros culturais de Porto Alegre, a Casa de Cultura Mario Quintana, localizada no Centro Histórico, já foi um hotel. Desta época, o que sobrou foi o quarto do poeta gaúcho Mario Quintana, com seus pertences ainda postos sobre os móveis.



Os demais cômodos viraram salas que hoje abrigam biblioteca, espaço de estudo, cursos variados, salas de cinema e um jardim dedicado ao ambientalista gaúcho José Lutzenberger.

No último andar, os visitantes encontram ainda o Lola Bar, restaurante de tapas, de onde é possível admirar uma bela vista do Guaíba e curtir os vinhos gaúchos, com carta atualizada de tempos em tempos, sempre valorizando os rótulos regionais. E logo na entrada da CCMQ está uma das livrarias mais legais de Porto Alegre, a Taverna.

3. Passear pela orla do Guaíba e assistir ao pôr do sol



(Fotos: Divulgação PMPA)

Você irá notar: os porto-alegrenses são muito orgulhosos do espetáculo que é o pôr do sol às margens do Lago Guaíba. Nos fins de semana, a avenida que costeia o lago, a Beira-Rio, é fechada para carros e dá espaço a ciclistas, skatistas, pedestres e moradores em geral, que munidos de uma garrafa térmica e uma cuia de chimarrão, contemplam o sol desaparecer no horizonte.

Junto à orla do Guaíba, aproveite para conhecer o centro cultural Usina do Gasômetro (antiga usina termelétrica),

localizada na região mais central. Perto do famoso Gasômetro, está a revitalizada Praça Julio de Mesquita, que em alguns fins de semana recebe o público com feirinha, músicas e *food trucks*. Outro lugar que merece sua visita é o Cais Embarcadero, um espaço de entretenimento e gastronomia às margens do Guaíba. Ali estão filiais de alguns dos mais conhecidos restaurantes porto-alegrenses, como o Eat Kitchen, o 20BARRA9 e o Press.

Gostaram das nossas dicas? Já esteve ou mora em Porto Alegre e gostaria de sugerir aos leitores dos Melhores Destinos outras opções de passeios na capital gaúcha!? Comente e participe! Esse post foi publicado originalmente em outubro de 2017 e vem sendo atualizado constantemente por nossa equipe desde então. Aproveite!

Adaptado de: <<https://www.melhoresdestinos.com.br/o-que-fazer-porto-alegre.html>>. Acesso em 27 dez. 2023.

QUESTÕES:

a) Abaixo estão alguns trechos retirados da reportagem. Em cada um, há uma expressão destacada em **negrito** – selecione a melhor opção para substituí-la, aproximando-se mais do sentido original.

1. “**Uma boa pedida** é almoçar em um dos restaurantes”

Uma boa ideia Um bom pedido Um bom investimento

2. “é possível admirar uma bela vista do Guaíba e **curtir** os vinhos gaúchos”

comprar aproveitar fotografar

b) Você quer convidar um colega do PPE, que está no curso Intermediário 1, para fazer um passeio no fim de semana. Escolha uma das atrações apresentadas na reportagem sobre Porto Alegre e escreva uma mensagem para ele/ela no *direct* do *Instagram*. Comente sobre o local – dê algumas características do ambiente, e faça o convite, propondo o dia e a hora para o encontro de vocês. Não se esqueça de destacar os pontos positivos do local.

Digite sua mensagem:

PARTE 4: Produção oral

1. Agora é sua vez! Você foi convidado para fazer um *reels* para uma série de vídeos do Instagram do PPE. **Grave um vídeo curto (de 1 a 2 minutos) se apresentando para outros colegas do PPE.** Neste vídeo, você deve dizer:

- seu nome
- de onde é
- profissão
- onde mora
- por que está estudando português
- quais são suas atividades favoritas

Seu vídeo deverá ser postado na nossa turma do *Google Sala de Aula* > *Atividades* > *Tarefas assíncronas* > **TAREFA ASSÍNCRONA DAS SEMANAS 7/8** até amanhã, dia 28/07, às 18h.