

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

LENITA PONTIN DO PRADO

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2019**

LENITA PONTIN DO PRADO

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública.

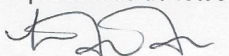
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andrea Nogueira.

SÃO PAULO

2019

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura _____



Data: 24/01/2018.

PRADO, Lenita Pontin do
Percepções de Alunos sobre a Autoavaliação no Ensino-Aprendizagem
de Inglês/

Lenita Pontin do Prado. -- São Paulo: 2019.
60 p.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Andrea Patrícia Nogueira.
Monografia (Especialização) -- Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo-PUC/SP, 2019.

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

1. Avaliação Formativa. 2. Critérios Avaliativos. 3. Instrumentos Avaliativos.
4. Autoavaliação. I. Nogueira, Andrea Patrícia. II. Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Ling. Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Título.

Para minha tia, guerreira na luta contra o câncer, e que eu gostaria que estivesse aqui.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Andrea Patrícia Nogueira, pelos ensinamentos, paciência, prontidão e atenção dedicados à orientação deste trabalho.

A todas as professoras do curso de especialização em Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, cujos ensinamentos contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os meus colegas de curso, pela força, união e companheirismo, especialmente Graziela Dias e Soraia Regina, parceiras nessa caminhada.

Ao meu amigo Rodrigo Bering, sempre solícito, que me incentivou e me inspirou nesta jornada.

À associação Cultura Inglesa de São Paulo, pela oportunidade de realizar esse estudo.

Aos meus alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, que colaboraram para a realização deste estudo e por meio deles, pude rever as minhas práticas pedagógicas.

Ao vice-diretor da escola estadual onde trabalho, por ajustar meu horário de aulas para que eu pudesse ter as terças-feiras livres para cursar esta especialização.

Ao meu marido, pela compreensão e também pelas horas roubadas.

A Deus, por me fortalecer e me inspirar no caminho até aqui.

PRADO, Lenita Pontin do. **Percepções de Alunos sobre a Autoavaliação no Ensino-Aprendizagem de Inglês**. 2019. 60 p. Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

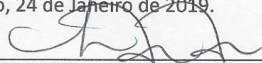
Esta pesquisa tem por objetivo investigar quais são as percepções dos alunos sobre as contribuições da Avaliação Formativa (Fidalgo, 2012) para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Investigam-se formas menos estáticas, classificatórias (Luckesi, 2011) e monológicas de avaliação: busca-se compreender/rever o processo de ensino-aprendizagem implícito em instrumentos de (auto) avaliação para verificar se estes podem servir ao propósito de ajudar o aluno a refletir criticamente (Hoffmann, 2017) sobre suas aprendizagens bem como verificar se estes instrumentos permitem o desenvolvimento da autorregulação (Perrenoud, 1999). O trabalho está fundamentado na concepção sócio-histórica do desenvolvimento (Vygotsky, 1933, 1978). A metodologia escolhida é o estudo de caso e tem como participantes dez alunos focais do sétimo ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Com base nos resultados obtidos, esta pesquisa apontou que avaliar na perspectiva formativa não só contribui para o desenvolvimento crítico dos alunos, mas também possibilita ao docente refletir criticamente sobre sua prática pedagógica a fim de fazer ajustes durante o percurso percorrido pelos aprendizes, proporcionando uma aprendizagem mais expressiva.

Palavras-Chave: Avaliação Formativa. Critérios Avaliativos. Instrumentos Avaliativos. Autoavaliação.

Eu, Lenita Pontin do Prado declaro, para os devidos fins, que este trabalho é de minha autoria e que não contém plágio, sob nenhum aspecto. As referências utilizadas foram devidamente citadas e os créditos de autoria foram mencionados, de acordo com as normas de publicação vigentes.

Declaro, ainda, que estou ciente de que, se alguma alegação de plágio for feita e comprovada, deverei responder por ela nos termos da lei.

São Paulo, 24 de Janeiro de 2019.



Assinatura do (a) aluno(a)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	22
2.1 A Abordagem Metodológica	22
2.2. Contexto de Pesquisa	23
2.2.1. A Escola.....	23
2.2.1.1. A Pesquisadora.....	24
2.3. Participantes	27
2.4. Construção dos Critérios Avaliativos e da Definição das Notas	30
2.5. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	33
2.6. Procedimentos para Análise dos Dados Coletados	34
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	35
3.1. Construção dos Critérios Avaliativos e da Definição de Notas dos Instrumentos Avaliativos	35
3.2. Autoavaliação/ Avaliação de pares	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
APÊNDICE	50
APÊNDICE A – Questionários	50
APÊNDICE B – Instrumentos Avaliativos	54

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar tem sido objeto de estudo e pesquisa para muitos autores. Estudos que questionam a característica constante de todas as práticas de avaliação que é a de submeter o aluno a provas que mostram seu desempenho, classificando-os como alunos bons ou ruins, ou ela tem a função de comparar uns aos outros.

Durante o curso “Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública” na Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP pude refletir acerca das avaliações elaboradas para meus alunos do Ensino Fundamental II, o que me causou frustração e preocupação.

Com base nos estudos constatei que precisava não só mudar a minha postura ao lecionar o idioma, mas também a forma de avaliar, pois durante cinco anos trabalhando em uma escola Estadual nunca parei para observar a minha prática. Não refletia sobre por que alguns alunos ficavam sempre com notas baixas e desmotivados. Logo me vi sendo uma professora Behaviorista: corrigia os testes, dava uma nota de zero a dez, apontava o erro e não refletia com eles os resultados. Isso acontecia no final de cada bimestre não sendo possível retomar ou reorientar a minha prática pedagógica, pois a preocupação era a de cumprir o planejamento, dar conta do currículo, deixando aqueles alunos que não alcançaram a nota estipulada para trás. Em uma sociedade em que se espera que o indivíduo aja com autonomia e que sejam críticos, uma avaliação tradicionalista pouco contribui para sua formação.

A partir dessa reflexão passei a considerar a avaliação formativa ao invés da avaliação normativa revendo quais os instrumentos usados em avaliação podem servir ao propósito de ajudar o aluno a refletir criticamente sobre sua aprendizagem com a ajuda do professor e de seus pares, proporcionando, assim, uma regulação interativa que segundo Perrenoud (1999, p.101): que permita intervenção didática – e que, portanto seja parte do processo ensino-aprendizagem e não dissociada dele.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ser um instrumento que informe se os resultados almejados foram atingidos ou não e com que qualidade e

não aquela tradicional, que testa o aluno e mede sua aprendizagem, que o classifica como bom ou ruim, que é baseada por notas, classificação, aprovação, e reprovação. Essa avaliação está longe de ser ideal, porém ainda está enraizada nas instituições de ensino e no imaginário popular como sendo aquela que funciona, aquela que professores, pais e alunos valorizam, pois se busca uma nota final, uma média e não o percurso. Segundo Luckesi (2011), esse tipo de avaliação que valoriza a promoção e as boas notas denomina-se pedagogia do exame.

Muitos autores também procuram desenvolver um trabalho voltado para a avaliação formativa, visando à elaboração de avaliações mais justas, observando quais são os procedimentos que melhor se adequam a esta proposta. A avaliação formativa difere-se da avaliação somativa, já que esta preocupa-se com o controle, com uma nota final, enquanto aquela preocupa-se com o percurso de aprendizagem e leva em conta que a avaliação deve ser uma ação paralela de professores e alunos, além disso, avaliações de pares e autoavaliações. Também se opõem à avaliação classificatória comprometida com a classificação dos alunos por seus resultados.

Nesse cenário a avaliação formativa apresenta-se como alternativa para elaboração de avaliações mais justas. Portanto, buscou-se reunir dados e informações com o propósito de responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais são as percepções dos alunos sobre as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa?

Logo, essa pesquisa visa superar a pedagogia do exame (LUCKESI, 2011) e caminhar para uma avaliação mais justa que valorize o aluno como um ser sócio-histórico-cultural, suas percepções, opiniões e ações.

A metodologia escolhida foi o estudo de caso, tal escolha se justifica por tratar-se de um estudo de minha experiência profissional como professora de Língua Inglesa na busca por uma avaliação mais justa em uma turma de sétimo ano de uma escola pública estadual. O estudo de caso foi desenvolvido por meio da pesquisa de campo, ou seja, na escola onde trabalho. Foram selecionados dez alunos focais para a análise dos resultados, considerando suas percepções, opiniões e ações. Para a coleta de dados do estudo utilizamos questionários para

obtenção das percepções dos alunos sobre as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em uma abordagem qualitativa, pois se busca fonte direta para a coleta, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, é abordado a avaliação da aprendizagem escolar suas definições, histórico e conceitos baseado em vários autores, além das características e funções da avaliação e dos parâmetros curriculares nacionais para língua estrangeira é abordado também a avaliação formativa, mencionando sua importância para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. No segundo capítulo, apresento a abordagem metodológica, que é o estudo de caso, contexto e participantes da pesquisa e também os instrumentos e procedimentos de coleta: questionários, além dos procedimentos de análise de dados: análise lexical das respostas dos alunos a fim de agrupar as respostas semelhantes e tentar analisá-las. No terceiro capítulo, apresento e discuto os resultados com o objetivo de responder a pergunta de pesquisa. Nas considerações finais, abordo as limitações e as contribuições deste estudo e faço sugestões para pesquisas futuras. As referências bibliográficas e os apêndices encerram este trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente, abordo a questão da avaliação escolar sob a perspectiva classificatória e formativa, em seguida discuto os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira de acordo com a visão sociointeracional da aprendizagem. Por fim, abordo a Avaliação Formativa destacando sua importância para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

A avaliação revela uma parte importante no processo de ensino-aprendizagem, já que é um instrumento fundamental na maioria das escolas, pois, de certa forma, sustenta o trabalho escolar. Ao pensarmos em avaliação podemos citar diversos métodos que vão desde a tarefa de atribuição de notas – necessário para registro escolar – até à visão de que ela deve estar comprometida com a formação. “No entanto, cada uma dessas visões parece dividir as tarefas avaliativas em pequenas partes e, em termos práticos, muitas vezes, isso leva a uma multiplicação do trabalho do professor.” (FIDALGO, 2012, pág. 158). A autora adota o termo “mediadora” para se referir à função da avaliação:

já que a avaliação, qualquer que seja a sua natureza ou o instrumento utilizado para realizá-la deve [...] ao mesmo tempo ser um instrumento de ensino e de aprendizagem, ou seja, tendo uma função mediadora desse processo e sendo mediada por ele, sem que, necessariamente, seja realizada em partes pequenas ou em momentos estanques. (FIDALGO, 2012, pág. 158).

Contudo, precisamos destacar que a avaliação ideal deve permitir ao professor a tomada de decisões com o objetivo de regular as aprendizagens e o ensino e também deve alimentar as práticas pedagógicas ao longo do ano, além de proporcionar uma reflexão crítica aos alunos sobre suas aprendizagens e não a de atribuição de notas classificando-os e comparando-os como bons ou ruins: procedimento avaliativo ainda adotado em muitas escolas. Luckesi (2011) esclarece que, isso acontece devido à herança da avaliação tradicional a qual ele chama de pedagogia do exame. Portanto, é preciso vencer barreiras na busca pela superação dessa pedagogia que

[...] tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, nos quais, os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado. A tradição dos exames escolares que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzida pelos

padres Jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do séc. XVII). (LUCKESI, 2003, p.16).

Portanto, devemos considerar que a avaliação deve estar presente em todos os momentos, sendo parte indissociável do processo de ensino-aprendizagem, logo ela não pode ser um instrumento isolado ou de apenas um momento. (FIDALGO, 2012).

Como bem nos assegura Luckesi (2011), pode-se dizer que a pedagogia do exame, que valoriza a promoção e as boas notas, ainda se faz muito presente no ambiente escolar. Neste contexto, fica claro que a busca por avaliações mais justas torna-se um obstáculo real o qual devemos superar. O mais preocupante, contudo, é constatar nas escolas que muitos alunos buscam uma nota final e não levam em conta o percurso. Não é exagero afirmar que o sistema tradicional de avaliação nas escolas não colabora para que professores e alunos caminhem paralelamente. Assim, preocupa o fato de que os pais e os alunos se preocupem mais com uma nota final ou classificação, isso porque estão levando em conta uma avaliação tradicional que não é a ideal, porém encontra-se enraizada nas instituições de ensino. Luckesi (2011, p. 43), nos chama atenção para as consequências da pedagogia do exame, entre elas a de que não auxilia na aprendizagem dos alunos, sendo que sua verdadeira função seria a de auxiliar na construção da aprendizagem. Para o autor:

As provas e os exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado [...]. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas. (LUCKESI, 2011 p. 41).

Ao avaliar na perspectiva classificatória os professores caminham para o aspecto disciplinador e punitivo, o que não permite uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos esta perspectiva não contribui para que os alunos superem seus erros. Segundo Hoffmann (1993, p.87), a avaliação:

[...] tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faça sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa neste momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, [...], classificam-se, elas mesmas, [...].

No entanto, sozinha, a avaliação da aprendizagem escolar não é autoritária ou disciplinar, mas sim de acordo com as pedagogias e com as práticas pedagógicas. Para Fidalgo (2012, p. 169) a questão não está nas avaliações propriamente ditas, mas sim na sua utilização. Segundo a autora, a forma como utilizamos os instrumentos avaliativos irá definir se este tem características de avaliação bancária ou não. Por exemplo, se o professor dialogar com os alunos sobre suas avaliações, sobre o que erraram, o que não entenderam, orientando-os, até aquela avaliação um pouco tradicional torna-se viável nas práticas pedagógicas escolares.

Avaliar na perspectiva formativa significa levar em conta o percurso de construção das aprendizagens dos alunos, como também o trabalho dos professores, porque permite analisar “[...] de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, [...] e para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico.” (VILLAS BOAS, 2006, p.4-5). Esta visão corrobora o pensamento de Luckesi, ao afirmar que “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule.” (LUCKESI, 2011, p. 45).

Segundo Luckesi (2011), devemos desenvolver um projeto pedagógico que priorize o desenvolvimento dos alunos, respeitando seus valores. Devemos respeitar os valores que os alunos trazem bem como suas maneiras de agir e pensar, assim, é possível que o ato de avaliar sirva “de base para tomadas de decisões no sentido de construir *com e nos*¹ educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento.” (LUCKESI, 2011, p. 45-46).

De acordo com Jorba e Sanmartí (2003), quanto às funções, a avaliação da aprendizagem apresenta duas: uma de caráter social, outra de caráter pedagógico ou formativo: esta se refere a um ajuste do processo de ensino-aprendizagem com objetivo de atender as necessidades de todos os alunos de maneira significativa,

¹ Grifos do autor.

aquela se refere à classificação e seleção, ou seja, tem a função de selecionar uns e excluir outros. A primeira função tem por finalidade somente informar aos pais, aos alunos e ao sistema de ensino sobre os progressos das aprendizagens com objetivo de saber se o aluno está apto para obter o certificado de aprovação. A segunda função tem caráter formativo, pois revela informações significativas para adaptar as atividades de acordo com a necessidade dos alunos, de modo a atender a todos, acompanhando seus avanços durante todo o processo. Podemos observar que a avaliação que tem a função de caráter social visa somente à busca por uma nota final, conforme constatamos na maioria das instituições de ensino, isso porque existe uma cultura de que a avaliação tradicional deve prevalecer. No entanto, buscamos uma avaliação cujo caráter seja mais o formativo, pois acreditamos que a avaliação deve ser um processo contínuo na busca por melhores resultados. (JORBA; SANMARTÍ, 2003).

Conforme mencionado acima, embora busquemos uma avaliação cujo caráter seja o formativo não podemos excluir totalmente a função social da avaliação. Isto porque ela tem como objetivo apresentar aos pais o rendimento de seus filhos da maneira como eles conhecem, no entanto o professor precisa considerar todas suas possibilidades na hora de avaliar. Nesse sentido, devemos considerar qual seria a finalidade de cada avaliação, ou seja, seus objetivos conforme apresentamos no próximo parágrafo. (JORBA; SANMARTÍ, 2003).

Para Jorba e Sanmartí (2003), de acordo com as modalidades das avaliações podemos citar a somativa, a formativa e a diagnóstica. A primeira diz respeito a uma avaliação final, pois seu objetivo principal é verificar se os objetivos estabelecidos inicialmente são os resultados alcançados no final de um processo. Sua aplicação, geralmente, está direcionada para a promoção, certificação ou seleção. A segunda é contínua, ou seja, realizada durante todo o processo educacional, tendo como principal objetivo permitir o acompanhamento e análise dos sucessos ou dos fracassos desse processo de modo a ajustá-lo quando ainda estiver ocorrendo. A terceira é inicial e tem a função de identificar o momento de aprendizagem ou desenvolvimento que os alunos estão. É possível que a avaliação diagnóstica ocorra também durante o processo de ensino, quando se quer buscar as causas do fracasso. Conforme apresentado, as diferentes modalidades das avaliações

permitem ao professor um melhor planejamento e/ou replanejamento na hora de avaliar já que elas se distinguem mais pelos seus objetivos e menos pelos instrumentos utilizados, ou seja, um mesmo instrumento pode ser utilizado de maneiras diferentes, tudo vai depender da finalidade que se quer alcançar. Nesse contexto, podemos destacar que os professores não deveriam adotar somente uma modalidade avaliativa como ocorre em muitas escolas. (JORBA; SANMARTÍ, 2003).

Como vimos, as avaliações apresentam diferentes modalidades e funções e neste sentido, cabe ao professor adotar em diversos momentos aquela que melhor se encaixe em sua prática pedagógica, não se limitando a apenas uma, como ocorre na rotina de muitos professores, mas mesclando os objetivos de cada uma tendo em vista uma aprendizagem mais expressiva. No entanto, para este estudo adotamos a modalidade formativa. No parágrafo seguinte, abordo os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (doravante PCN-LE), focando na visão sociointeracional da aprendizagem.

Os PCN-LE, (BRASIL, 1998) apresentam as teorias behaviorista e cognitivista brevemente fazendo uma análise da perspectiva sociointeracional da aprendizagem, como sendo a mais adequada para explicar a maneira como as pessoas aprendem:

Dessa forma, o foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre professor e aluno e entre alunos, atualmente. (BRASIL, 1998 p. 57).

A avaliação, parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, deve ir muito além da visão behaviorista e deve ser vista como um instrumento que deverá estar presente durante todo o percurso de aprendizagem e não apenas em um momento isolado. De acordo com a visão sociointeracional da aprendizagem:

pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem. (BRASIL, 1998 p. 15).

O processo de aprendizagem pode ser considerado como uma forma de parceria entre alunos em contextos de ação para resolução de tarefas. Por meio da interação, o participante mais competente, que também pode ser o professor, mas não só ele, vai construindo significados para a resolução das tarefas, ou seja, o conhecimento se constrói a partir da interação. Este processo acontece por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, mais conhecido como ZPD:

The zone of proximal development [...] is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peer. (VYGOTSKY, 1993-1978, p. 86).²

Na perspectiva Vygotskyana, a ZPD compreende as ações que o aluno ainda não consegue realizar sozinho, necessitando de um par mais experiente.

A aprendizagem é, então, percebida como ocorrendo no que se denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Esse espaço é caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente. (BRASIL, 1998. p. 58).

Ainda nesta perspectiva, o aprendiz quando introduzido no seu contexto sociocultural, apresenta a etapa de desenvolvimento real com a colaboração de seus pares mais experientes mediado pela interação, possibilitando futuramente ao aluno um conhecimento que o tornará capaz de realizar essas atividades sozinho.

Na visão do autor, essas interações exercem um papel fundamental no desenvolvimento humano. Desta forma, o desenvolvimento da aprendizagem torna-se pleno. “Esse processo é, principalmente, mediado pela linguagem por meio da interação [...]” (BRASIL, 1998, p. 58).

O papel mediador da linguagem na aprendizagem é central, tanto que é praxe referir-se a essa mediação como uma força catalisadora. Assim, até entre parceiros iguais (colegas em uma turma), o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária. (BRASIL, 1998. p. 58).

² A zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (tradução minha).

Os PCN-LE (BRASIL, 1998), revelam a importância da interação para o desenvolvimento da aprendizagem. Buscamos neste estudo, instrumentos avaliativos que proporcionem a troca de ideias entre professor-aluno-conhecimento.

Ao pensarmos em uma proposta de base sociointeracionista no processo de ensino-aprendizagem podemos considerar que a avaliação, como sendo parte integrante deste processo, deve estar a serviço dessa proposta. Nesse contexto a interação é a base para elaboração de instrumentos avaliativos que levem em conta esse aspecto. Podemos citar as atividades desenvolvidas em grupos ou em pares em que o par mais experiente vai construindo os diversos significados de cada tarefa. O sociointeracionismo busca formar indivíduos para atuarem em diferentes contextos sociais, o professor não é mais o detentor do saber como na visão tradicional e o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem, interagindo e sendo crítico.

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), a avaliação tem a função de “alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” e não apenas constatar um certo nível do aluno. Ou seja, é possível que o professor faça ajustes ainda durante o percurso e não apenas no final de um processo possibilitando ao aluno a verificação de sua aprendizagem. “Ensinar torna-se, então um processo dinâmico no qual há reações, ao fluir da interação entre professor e aluno, entre aluno e aluno e entre aluno e conteúdos.” (BRASIL, 1998. p. 79).

Como vemos a avaliação da aprendizagem escolar não deve ser o centro do processo de controle dos alunos nem ser usada para qualificar, classificar ou para promovê-lo. Outra questão apontada pelos documentos diz respeito à dificuldade de elaboração dos testes no que se refere a “clareza nas instruções, coerência com o que foi ensinado e ausência de ambiguidades e, particularmente no caso de língua estrangeira, contextualização do item que está sendo testado” (BRASIL, 1998 p. 79).

Como já abordado anteriormente é necessário saber quais são os objetivos de cada avaliação, pois quando há clareza na sua aplicação, do que se está avaliando, os testes deixam de ter caráter social e passam a ter um caráter mais formativo, ou seja, os testes também devem traçar a melhoria do ensino, como por exemplo, discutir com os alunos após a realização do teste o que eles mais tiveram

dificuldade e por que, e não só apontar o erro ou fazer julgamentos. (FIDALGO, 2012). Como os testes são caracterizados como sendo uma avaliação somativa, que não permite uma mudança durante o percurso com atividades, muitas vezes, descontextualizadas ou mecânicas, passamos a considerar a avaliação formativa como sendo aquela que melhor contribui com a aprendizagem dos alunos, no entanto podemos usar todas as modalidades de avaliações desde que saibamos qual o objetivo de cada uma. Vale lembrar que os professores não devem adotar somente uma modalidade avaliativa nas suas práticas pedagógicas como vem ocorrendo em muitas instituições de ensino. (JORBA; SANMARTÍ, 2003).

Para finalizar a fundamentação teórica, faço uma análise detalhada da Avaliação Formativa. Apresento nos próximos parágrafos: a regulação das aprendizagens, os critérios avaliativos, os instrumentos avaliativos e a negociação de notas: itens que compõem a avaliação formativa.

O termo avaliação formativa foi introduzido por M. Scriven em 1967 para se referir aos procedimentos utilizados pelos professores para adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com a necessidade dos alunos.

A avaliação formativa “é a que objetiva a regulação da aprendizagem. Interessa-se, principalmente pelos procedimentos que levam o aluno a aprender.” (FIDALGO, 2012, pág. 158). Ou seja, os resultados obtidos ficam em segundo plano já que:

esse tipo de avaliação tem, pois, como finalidade fundamental, uma função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes. Pretende, principalmente, detectar os pontos frágeis da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem. (JORBA e SANMARTÍ, 2003).

De acordo com a citação acima, a avaliação formativa confere a possibilidade de o professor reorientar suas práticas pedagógicas caso ele tenha detectado que alguns alunos não estejam alcançando resultados satisfatórios durante o percurso.

A avaliação deve atender a todos os alunos, respeitando suas particularidades, suas competências pessoais. Dessa forma, segundo Jorba e Sanmartí (2003), deveria organizar-se em torno da chamada regulação contínua

das aprendizagens. Ao pensarmos em regulação podemos destacar a adequação dos procedimentos utilizados no ambiente escolar, para que este atenda às necessidades dos alunos e também a autorregulação para seu desenvolvimento crítico. Ao considerarmos que a regulação das aprendizagens proporcionará ao professor uma tomada de decisões quanto às suas práticas pedagógicas e aos alunos um olhar crítico sobre suas aprendizagens, pode-se afirmar que estamos visando o desenvolvimento de uma avaliação formativa a qual pretendo adotar no ambiente escolar. Portanto, refletir sobre por que para quem avaliamos, como e sobre o que avaliamos nos dá a base para elaborarmos avaliações mais justas.

Perrenoud (1999) subdividiu em três modalidades a avaliação formativa de acordo com as regulações: retroativa, interativa e proativa. Essas modalidades relacionam-se entre si, pois existem associações entre as regulações. Na regulação retroativa o professor fará as intervenções necessárias para amenizar e/ou cessar as defasagens dos alunos, funciona como uma “remediação”, ou seja, o professor efetuará uma ação retrospectiva do que já foi ensinado observando a necessidade de intervenções. Na regulação proativa, o professor e a escola investigam qual o contexto dos alunos, seus interesses para elaborar um planejamento de acordo com essa realidade. Esta regulação acontece como elemento que antecede as ações. A regulação interativa favorece a interação entre professor-aluno-conhecimento, esse contexto possibilita ao professor compreender os processos de ensino-aprendizagem e também os avanços e dificuldades dos alunos e deve estar a serviço da aprendizagem. As regulações retroativa e proativa estão presentes nessa regulação, o que permite a associação entre as três modalidades.

Segundo Perrenoud (1999), “[...] o professor deverá maximizar o conflito cognitivo e todos os processos suscetíveis ao desenvolvimento e fortalecimento dos esquemas ou saberes.” (PERRENOUD, 1999, p. 116). Na visão do autor, o professor deverá elaborar atividades que proporcionem a aprendizagem, pois existem atividades que não geram a aprendizagem. Neste sentido, é preciso tempo e motivação por parte dos professores para que eles possam promover situações de aprendizagens significativas, fazendo assim as regulações interativas. (PERRENOUD, 1999).

Avaliar ocorreria, portanto, em um processo dialógico que alimentaria tanto a prática pedagógica (do professor) – seguindo a definição de avaliação qualitativa encontrada no PCN (1998) - quanto a do aluno (auto-monitoramento, planejamento, etc). (FIDALGO, 2006 p. 24).

Para tanto, os professores precisam adotar “instrumentos que, de fato, permitam uma avaliação que alimente tanto a prática do professor, quanto a do aluno [...]” (FIDALGO, 2006 p. 23), deve ter critérios avaliativos definidos prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos, deve estar a serviço da prática, ser negociável, ser democrática, ou seja,

faz alusão à necessária participação de todos os sujeitos que se veem afetados pela avaliação, principalmente professor e aluno, não como mero espectadores ou sujeitos passivos 'que respondem', mas que reagem e participam das decisões que são adotadas e que lhes afetam. (MÉNDEZ, 2002 p. 15).

Geralmente, os professores não revelam para os alunos quais são os objetivos da avaliação nem os critérios que serão utilizados para saber se os alunos tiveram êxito ou não nas atividades propostas, sendo assim os professores o fazem de forma intuitiva. Diante desses aspectos a aprendizagem ficaria em segundo plano, pois, na prática, avaliam-se conteúdos que não são representativos das aprendizagens promovidas. Observamos, portanto, a necessidade de em um primeiro momento deixar claro para os alunos as normas que irá seguir para avaliá-lo:

assim como para os objetivos, o problema fundamental do ponto de vista didático não é a formulação dos propósitos e critérios de avaliação por um especialista, mas a construção da representação de que os estudantes que obtêm melhores resultados são aqueles que sabem intuir as intenções dos professores e as suas exigências. Ao contrário, sempre haverá um grupo importante da turma incapaz de prever objetivos, ou seja, propósitos e critérios de avaliação. (JORBA e SANMARTÍ, 2003).

Ao considerar a avaliação formativa é preciso não só deixar claro para os alunos as normas que o professor irá seguir, mas também construir com eles os critérios avaliativos no início da sequência didática.

Portanto a avaliação deve ser uma prática transparente em todo o processo, sendo assim:

Na avaliação, os critérios de valorização e de correção deverão ser explícitos, públicos e publicados, negociados entre professor e os alunos. Maior transparência equivale a maior equanimidade e equidade. (MÉNDEZ, 2002, p. 16).

É muito importante a negociação entre todos os envolvidos nos critérios que serão aplicados no momento da correção, da qualificação e do modo como será dada a informação, das possibilidades de recorrer nas decisões sobre correção e qualificação e dos critérios a serem seguidos no caso de não se chegar a um acordo na pontuação. Não se trata de ceder diante dos alunos, e sim de trabalhar com eles e em seu benefício, que terminará sendo aprendizagem, porque da avaliação também se aprende. (MÉNDEZ, 2002, p. 16).

Sendo assim, o professor deveria ter como hábito “comunicar esses critérios ou normas a seus alunos e comprovar a representação que deles se fazem.” (JORBA; SANMARTÍ, 2003 p. 39). Ou seja, o professor deve em suas práticas pedagógicas promover situações de aprendizagem que proporcione a participação dos alunos sobre a escolha dos critérios e instrumentos avaliativos. (JORBA; SANMARTÍ, 2003 p. 39).

Parece óbvio que os professores precisam considerar a avaliação formativa na sua prática pedagógica, porém, são muitos os obstáculos os quais precisam superar. Entre eles destacamos:

o sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham ‘pela nota’: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo; o sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação; o sistema clássico de avaliação força os professores a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais. (PERRENOUD, 1999, p. 66).

Sabemos que o dia a dia do professor dificulta o uso deste tipo de avaliação, que requer vários instrumentos avaliativos, exigindo mais tempo, principalmente na disciplina de Língua Inglesa, pois há poucas aulas semanais sendo necessário, muitas turmas para completar a carga horária. No entanto, precisamos considerar sua importância no contexto educacional.

A seguir, apresento a metodologia de pesquisa aplicada neste trabalho.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 A Abordagem Metodológica

Ao investigar quais são as percepções de um grupo de alunos de uma escola pública sobre as contribuições da avaliação formativa para seu aprendizado de inglês e ao refletir sobre a minha prática em sala de aula, principalmente ao que se refere a este estudo que é a busca por uma avaliação mais justa, optei pelo paradigma interpretativista, visto que a relação entre pesquisador e participante ocorre de forma direta. Esse paradigma “preocupa-se com interesses práticos, isto é, o conhecedor e o conhecido estão em relação intensa e direta.” (LIBERALI, 2011 p. 19).

A metodologia escolhida foi o estudo de caso, que segundo Telles (2002) é utilizado quando o professor-pesquisador deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional. Segundo Johnson (1992, *apud* TELLES, 2002) nos estudos de caso o pesquisador focaliza “sua atenção para uma única entidade, um único caso, provindo de seu próprio ambiente profissional.” (TELLES, 2002 p. 108). Ventura (2007) considera como características fundamentais do estudo de caso: “[...] a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade [...]” (VENTURA, 2007, p. 384).

Assim, por meio de questionários coletados, que tiveram como objetivo investigar quais são as percepções de um grupo de alunos sobre as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, considero o ambiente escolar em que estes estão inseridos, e, portanto “os objetivos dos estudos de caso estão centrados na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe.” (TELLES, 2002 p. 108). Segundo o autor, o pesquisador também precisa determinar seu grau de envolvimento no caso, além de ter momentos de aproximação e de distanciamento com os participantes, no caso os alunos, para que ele possa refletir e adquirir vários olhares produzindo significados diversos das ocorrências do caso, ou seja, é possível comparar e confrontar os casos, de acordo com os resultados obtidos nos questionários aplicados. Segundo Goode e Hatt (1969, *apud* LIBERALI, 2011) o estudo de caso baseia-se na análise qualitativa, mas não se limita a ela,

podendo utilizar-se de uma análise quantitativa permitindo uma melhor percepção dos resultados. O estudo de caso é um estudo “intensivo, exaustivo e profundo” (RIZZINI, CASTRO E SARTOR, 1999, p. 29 *apud* LIBERALI, 2011, p. 24), “sobre um evento, indivíduo, instituição ou comunidade.” (LIBERALI, 2011, p. 24). Para Vergara (1998, *apud* LIBERALI, 2011, p. 24) “esse tipo de estudo busca profundidade e detalhamento, sendo, normalmente, restrita a um grupo específico como, por exemplo, uma família, uma empresa, um produto”.

Na visão de Minayo (1993, *apud* LIBERALI, 2011, p. 21), a abordagem qualitativa é caracterizada como um conjunto de valores, atitudes e crenças, aspirações resultantes das interações sociais que estão em constante mudança.

Finalizo esta parte destacando a relevância deste método para este estudo, pois foi possível compreender a realidade a partir dos significados das ações e das relações humanas sendo possível entender o universo de cada um a partir da sua realidade.

Portanto, ao analisar os dados obtidos por meio dos questionários aplicados, pude fazer comparações levando em conta esses aspectos.

2.2. Contexto de Pesquisa

2.2.1. A Escola

A pesquisa foi conduzida em uma escola pública estadual, localizada na zona Sul de São Paulo e é a escola mais antiga da Diretoria Sul 2, foi inaugurada em 1952 em um barracão com quatro salas de aula sendo a primeira instituição de ensino estadual do bairro Vila das Belezas. Em 1961 mudou-se para outro barracão em uma rua próxima. A escola sempre teve problemas de espaço, a demanda era maior que a capacidade física, então na década de 70 algumas salas funcionavam em salas emprestadas pela igreja local³. A diretora na época se empenhou em procurar outro terreno para as novas instalações e em 1980, ainda em sua gestão, a escola passou a funcionar em seu endereço atual, antes um campo de futebol.

³ As informações sobre a história da escola foram tiradas do site oficial: <http://www.renatobraga.com.br/>; acesso em 19/12/18.

Foi considerada uma escola padrão, sede das reuniões de diretores, local de atribuições de aulas, cursos de capacitação, entre outros eventos, além de contar com um Centro de Línguas. Particularmente tenho um carinho especial por esta escola, pois minha mãe e minha tia estudaram nela, motivo por eu ter escolhido me efetivar nesta unidade quando passei no concurso público para lecionar língua inglesa. Hoje a escola funciona em dois períodos – manhã e tarde – com cursos regulares do Ensino Fundamental ciclo II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Possui 15 salas de aula, cantina, quadra de esportes, laboratório de informática, espaço de arte e escola da família. A escola ainda conta com Associação de Pais e Mestres e um grêmio.

Em seu quadro de funcionários conta com serventes, agentes de organização escolar, uma gerente, trinta e quatro professores efetivos, sendo três de Língua Inglesa, quatro professores categoria 'F'⁴ e dez professores temporários, duas coordenadoras, sendo uma para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio, um vice-diretor e um diretor.

A comunidade na qual está inserida a escola em questão é residencial, porém há alguns comércios em seu entorno: restaurantes, lojas de diversos ramos, lanchonetes, etc. Há eventos na comunidade tais como carnaval de rua que acontece em um bairro ao lado, Monte Azul. O bairro possui atrativos como o CEU Casa Blanca e a Fábrica de Cultura. Estes espaços são utilizados para desenvolvimento de projetos com os alunos da escola.

2.2.1.1. A Pesquisadora

Comecei a me interessar pela língua inglesa na ânsia de querer entender o que diziam as letras das minhas músicas favoritas. Na época minha maior aventura era esperar que elas tocassem na rádio para gravar ou que passassem na televisão em um canal de vídeo *clips*, que passava os *top 10*.

Não me recordo das aulas de língua inglesa no 1º grau, agora chamado de Ensino Fundamental II, mas no antigo 2º Grau, o que hoje conhecemos como Ensino Médio, tive uma professora de inglês que se destacou pela insegurança ao

⁴ Categoria 'F' são docentes estáveis, são professores que tinham aulas atribuídas em 02/06/07.

lecionar o idioma, pois em uma aula a abordei para que passasse uma carta do português para o inglês, que eu iria mandar para o meu ídolo Michael Jackson, e ela disse que iria tentar. Como assim, uma professora de inglês disse que iria tentar escrever em inglês, fiquei decepcionada. Naquela época (1994), achava que iria aprender inglês na escola e então conseguir entender as letras das minhas músicas favoritas, mas suas aulas resumiam-se em passar o verbo *to be* na lousa e pedir para traduzirmos, ou algumas frases descontextualizadas em inglês, ou seja, aprendi por meio de uma gramática totalmente descontextualizada em uma visão Behaviorista, mesmo assim, prestava atenção em tudo e fazia todos os exercícios, pois aquela matéria me inspirava. Como na época a internet não era acessível para todos, procurei estudar por meio de livros de gramática que tinha conseguido na escola.

Com o passar dos anos, o meu interesse pela língua inglesa aumentou, comecei a fazer diversos cursos com o objetivo de tentar suprir as lacunas deixadas pela escola regular, porém, muitas vezes, me deparava com repetições e uma gramática descontextualizada, o que me remetia à metodologia Behaviorista.

Algum tempo depois, em 2007, iniciei minha graduação em Letras pela Universidade Nove de Julho, intuitivamente escolhi um curso que despertava o meu interesse em vários aspectos, entre eles, a língua inglesa como objeto de estudo. Junto com a universidade a internet chegou. No 2º semestre de 2009, último semestre do curso, comecei a lecionar como professora eventual em escolas públicas, o que achava muito complicado, pois entrava nas salas de aula de outros professores quando estes faltavam, e neste contexto os alunos não respeitavam muito. Depois que me formei, em 2010, já participava de atribuições e tinha minhas próprias turmas o que me deixava em uma situação mais confortável, afinal eu poderia preparar as minhas aulas colocando em prática tudo que aprendera na graduação, porém me deparei com alunos indisciplinados e professores desmotivados, muitas vezes, os planos de aula preparados para aquelas turmas não aconteciam de acordo com a minha expectativa, o que me causava frustração.

Para a minha surpresa após o término da graduação, continuava sem entender as letras das minhas músicas favoritas em inglês, acredito que devido aos métodos utilizados pelos professores da Universidade, entre eles atividades

descontextualizadas no que se refere à língua inglesa, mais uma vez estava diante do método Behaviorista. Preciso destacar que naquela época não tinha noção dos termos utilizados agora, por exemplo, quando me refiro à “metodologia Behaviorista”.

No início da minha trajetória profissional preparava minhas aulas da mesma forma como aprendi na escola regular e também na Universidade, ou seja, atividades e avaliações descontextualizadas, com foco na tradução e repetição, logo me vi “imitando” a mesma metodologia usada na minha vida escolar.

Embora eu tivesse minhas turmas atribuídas, eu não era uma professora efetiva, portanto cada ano de contrato como professora categoria ‘O’⁵ eu atribuía turmas, escolas e disciplinas diferentes, pois a minha graduação contemplava além da língua inglesa a língua portuguesa, portanto os planos de aula eram diversos e eu os preparava não levando em conta o contexto dos alunos. Continuava preparando atividades e avaliações sem nenhum contexto, não porque eu queria, mas porque não sabia fazer diferente. Neste tempo aguardava ser chamada para me efetivar como professora de língua inglesa, pois tinha sido aprovada em um concurso.

Em 2013 me efetivei na escola em que realizei esse estudo, neste mesmo ano busquei um curso de aperfeiçoamento em língua inglesa, pois sentia a necessidade de aperfeiçoar meus estudos, foi quando passei a estudar na Cultura Inglesa da unidade Alexandre Dumas, São Paulo, por três anos. A partir de então pude constatar uma melhoria significativa na aprendizagem da língua inglesa, pois o curso proporcionou uma didática que envolve as quatro habilidades necessárias para o desenvolvimento da língua: *writing, speaking, reading and listening*, além de atividades contextualizadas com o uso da tecnologia e professores capacitados, dedicados e atenciosos.

Os anos passaram e eu continuei com o mesmo método Behaviorista, pois acreditava que os alunos aprendiam. No entanto, comecei a perceber a desmotivação deles durante as aulas e principalmente nos resultados das

⁵ Categoria ‘O’ eram docentes temporários, trabalhavam por um período determinado por meio de contrato.

avaliações e isto refletia na minha vida profissional, pois encontrava um ambiente desfavorável à aprendizagem: salas lotadas, lousa e giz, um laboratório de informática que ficava quase o ano todo sem internet, além de uma prática pedagógica que eu achava que atendia significativamente os alunos. Muitas vezes desejei aquela lousa digital presente nas salas da Cultura Inglesa para as minhas aulas.

Sabia que algo estava errado e que eu precisava fazer alguma coisa, porém a conscientização do que estava acontecendo, no que se refere à minha prática pedagógica, revelou-se no curso de Especialização em “Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública”, que iniciei logo após ter terminado o curso regular de inglês na Cultura Inglesa: para ingressar no curso Práticas Reflexivas era preciso cursar até o módulo seis, caso contrário não seria possível ingressar. Confesso que comecei o curso sem muitas expectativas de mudança, mas no decorrer dele fui construindo significados e entendendo não só a minha prática pedagógica como docente, mas também o percurso percorrido durante minha vida escolar como discente. Cada módulo revelava algo que estava oculto, mudando minha forma de agir e pensar. Ao final, pude traçar melhorias para a minha prática pedagógica, o que favorece uma aprendizagem expressiva.

2.3. Participantes

Escolhi trabalhar com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II, na escola onde atuo desde 2013, leciono para esses alunos desde 2017, ou seja, desde que eles estavam no sexto ano. É uma classe de 35 alunos e embora seja uma turma falante, são participativos e assíduos. Os alunos desenvolvem as atividades prontamente, sempre perguntam quando estão com dúvidas, gostam de trabalhar em grupos e consideram importante aprender inglês. A maioria dos alunos tem facilidade em resolver as atividades propostas, porém alguns deles têm dificuldades para entender o enunciado das atividades do caderno do aluno, isto fez com que eles perdessem o interesse pelas aulas foi quando resolvi mudar a minha prática principalmente ao elaborar avaliações, pois esses alunos sempre ficavam com notas baixas devido a dificuldades de entendimento dos enunciados e por eu elaborar avaliações descontextualizadas, focando somente a gramática, não levando em conta as particularidades de cada um, ou seja, a mesma avaliação em

um mesmo momento para todos. Essa mudança não aconteceu de uma hora para outra, mas aos poucos conforme eu me desenvolvia no curso de Especialização, tanto que as mudanças mais significativas aconteceram em 2018 quando eu coloquei em prática tudo que aprendera nesta Especialização, ensinamentos valiosos que me forneceram subsídios para elaborar avaliações mais justas e conseqüentemente uma mudança da minha prática pedagógica.

Os dados para esse estudo foram coletados por meio de dois questionários (vide Apêndice), vinte e cinco alunos aceitaram responder, no entanto após a leitura de todas as respostas foram selecionados dez alunos focais, cujas respostas estavam mais completas e poderiam fornecer mais dados para este estudo.

Apresento a seguir, os participantes da pesquisa mais detalhadamente. A fim de preservar suas identidades seus nomes são fictícios. Para descrever os participantes levo em conta as observações que fiz ao longo desses dois anos em que fui professora deles e também suas autoavaliações escritas ao longo do ano de 2018 com suas opiniões, percepções, aspirações e comentários sobre suas aprendizagens em língua inglesa.

Vitória nunca fez aulas de inglês fora da escola, mas não acha tão difícil falar em inglês durante as aulas. É esforçada, e apesar de conversar bastante durante as aulas consegue desenvolver as atividades, porém sente dificuldades em entender o enunciado de algumas questões.

Rebeka também nunca fez nenhum curso de inglês fora da escola e tem vergonha de falar em inglês durante as aulas, sente medo de errar e fica nervosa. Ela gostaria que as aulas de inglês fossem mais dinâmicas e que houvesse mais interação, talvez assim ela pudesse se soltar mais e aprender a falar.

Douglas já fez curso de inglês por um ano na IW e assim como Rebeka tem vergonha de falar em inglês durante as aulas por medo de errar. Ele acha algumas atividades complicadas de entender, mas geralmente consegue fazê-las. Ele acha legal aprender inglês e gostaria que tivesse mais aulas de pronúncia. É um aluno que conversa bastante durante as aulas e muitas vezes fica distraído com a conversa esquecendo de terminar as atividades.

Ricardo acha difícil aprender inglês e nunca estudou inglês fora da escola. Algumas vezes sentia-se inseguro ao falar em inglês por medo de errar. Gostaria de conversar em inglês usando frases do dia a dia. Considero um aluno muito aplicado e esforçado.

Luciana é uma aluna bastante aplicada e responsável, às vezes se julga por falar alguma frase errada em inglês, acha mais difícil falar em inglês e mais fácil ler, ela gostaria que tivesse mais diálogos em inglês e menos apostila.

Mateus se sente à vontade falando em inglês, faz todas as atividades propostas sem dificuldades e ainda consegue auxiliar quem está a sua volta, além disso, é bastante crítico consegue argumentar quando algo não está bom propondo melhorias. Embora nunca tenha feito curso de inglês fora da escola sente facilidade em aprender o idioma e consegue apresentar os seminários em inglês sem nenhuma dificuldade, destacando-se. É um aluno que percebo que está sempre disposto a ajudar e que gosta de desafios, é bastante aplicado e responsável.

Eduardo é um pouco mais calado em relação aos outros, se sentiu à vontade falando em inglês durante as aulas e acha que isso é algo diferente e que ele gosta. Presta bastante atenção nas aulas e não tem dificuldades para realizar as atividades. Ele gostaria que tivesse mais brincadeiras nas aulas.

Helena é uma garota estudiosa que passou a gostar mais de inglês este ano. No começo ela não conseguia resolver todas as atividades, mas sempre prestava atenção e tirava suas dúvidas com a professora ou com os colegas quando necessário, é uma aluna esforçada. Ela gostaria que tivesse mais conversas em inglês e músicas nas aulas. Acha fácil aprender inglês e tenta aprender um pouco mais na internet. Ela conseguiu superar obstáculos e se desenvolver na língua inglesa, quando precisa apresentar trabalhos em inglês estuda a pronúncia e consegue se destacar.

Enzo é um pouco distraído nas aulas, não costuma tirar dúvidas com a professora, mas resolve as atividades propostas sem dificuldades. Já fez curso de inglês por alguns meses. Ele gostou de falar em inglês durante as aulas e acha fácil aprender inglês.

Arthur apesar de conversar bastante durante as aulas, é um aluno dedicado, consegue se destacar pela facilidade que tem com a língua inglesa principalmente no que se refere à conversas em inglês. Ele relatou que já conversou em inglês em outras oportunidades, fora da escola e sente-se familiarizado com a língua inglesa. Acha a estrutura do inglês mais fácil que o português. Gostaria que tivesse mais atividades para treinar a pronúncia durante as aulas.

Conforme citado, apenas dois alunos do meu grupo focal fizeram um curso de inglês fora da escola, portanto a maioria só tem o contato com a língua inglesa por meio das minhas aulas. Praticamente todos os alunos do grupo focal deste estudo gostariam que tivesse mais atividades para treinar a pronúncia, como por exemplo, conversas e diálogos em inglês, acredito que conforme relataram muitos deles não se sentiram a vontade para falar em inglês devido ao medo de errarem a pronúncia.

Tendo como base a minha experiência como docente da turma e de acordo com as descrições, podemos inferir que são alunos interessados, participativos e abertos a novas práticas.

2.4. Construção dos Critérios Avaliativos e da Definição das Notas

Nesta seção, abordo como se deu o processo de construção dos critérios avaliativos bem como suas respectivas notas.

Diferentes instrumentos avaliativos tais como: participação, avaliação escrita, e trabalho bimestral, foram considerados para possibilitar diversas oportunidades para que os alunos alcançassem os objetivos propostos. A seguir, apresento a construção dos critérios de cada instrumento avaliativo (vide Apêndice) e suas respectivas notas.

Sabendo que iria avaliar na perspectiva formativa comecei em fevereiro de 2018 a conversar com meus alunos do sétimo ano sobre as vantagens desta perspectiva abordando suas principais características e apresentando a importância da participação deles neste estudo. Após explicação comecei a construção dos critérios avaliativos e da definição de notas. Elaborei um quadro na lousa em que constavam os instrumentos avaliativos (participação, avaliação escrita e trabalho

bimestral), escrevi na vertical e ao lado fui definindo com eles quais os critérios e suas respectivas notas eles achariam melhor adotar para cada instrumento.

Durante os meses de fevereiro, março e abril consegui colocar em prática o que havíamos definido, porém para este estudo escolhi uma sequência didática a partir de 03/05/2018 para que os alunos tivessem um tempo maior para refletirem sobre suas aprendizagens.

Para o instrumento “participação” ficou acordado com os alunos que a nota seria dois pontos por aula dentro de uma sequência didática de cinco aulas, totalizando 10,0 pontos, porém alguns critérios construídos com eles teriam que ser respeitados para que eles tivessem esses dois pontos: os alunos durante as aulas iam preenchendo uma tabela autoavaliativa individual I (vide Apêndice) refletindo se estavam ou não cumprindo esses critérios, no final da sequência didática era possível confrontar as minhas observações com as deles e negociar a nota. Os critérios do item “participação” eram: comentários, correções, envolvimento, atenção, comprometimento, presença, trazer apostila, participação nas tarefas, cumprimento das tarefas, debates/discussões dos temas estudados na sequência didática/bimestre.

Para o instrumento “avaliação escrita” eles preferiram duas avaliações bimestrais: avaliação escrita I e II (vide Apêndice) valendo de 0,0 a 5,0 cada ao invés de apenas uma avaliação valendo de 0,0 a 10,0. Os alunos fizeram as avaliações em duplas, proporcionando a troca de ideias, neste sentido o par mais competente auxiliou na resolução das tarefas, neste sentido o conhecimento se constrói a partir da interação, este processo acontece por meio da ZPD que na perspectiva Vygotskyana compreende as ações que o aluno ainda não consegue realizar sozinho necessitando de um par mais experiente. O critério definido para esse item foi: conteúdos estudados na apostila durante uma sequência didática. Após os alunos terem feito a avaliação escrita I no dia 24/05/2018 foi possível discutir com eles os resultados obtidos por meio de uma tabela autoavaliativa individual II, aplicada em 28/05/2018 (vide Apêndice) e também durante as aulas retomando alguns pontos que ainda não estavam claro para eles, além de indicar materiais para estudo, promovendo as regulações interativas. Para Fidalgo (2012), quando o professor discute com os alunos os resultados obtidos, explicando suas

razões e ouvindo o que eles pensam, até um “instrumento mais tradicional e seco (que é o caso da prova tradicional), tornar-se-á uma ferramenta de ensino-aprendizagem, [...] deixando de ser avaliação bancária.” (FIDALGO, 2012 p. 169). A avaliação escrita II, aplicada em 14/06/2018 foi elaborada de acordo com as dúvidas dos alunos, ou seja, depois de retomada de pontos que ainda não estavam claro para eles. Após realização desse instrumento avaliativo a nota das duas avaliações foi somada para registro, procedimento necessário para alimentar o sistema escolar e apresentar aos pais.

Durante a sequência didática os alunos reuniam-se em grupos nas aulas de inglês para organização do trabalho descrito a seguir.

No instrumento “trabalho bimestral”, os alunos fizeram uma apresentação em grupos, um seminário, sobre o tema estudado apresentando uma parte em inglês, sendo os grupos um, dois, três e quatro no dia 07/06/2018 e os grupos cinco, seis, sete e oito no dia 11/06/2018. Os critérios para esse instrumento foram definidos em: organização (estudo do grupo durante as aulas, pesquisa, todos participaram), comprometimento (prazo, parte de cada aluno, presença) e apresentação (postura, tom de voz, pronúncia, visual do trabalho, conhecimento do assunto). As notas definidas foram de 0,0 a 4,0 para comprometimento, de 0,0 a 4,0 para organização de 0,0 a 2,0 para apresentação somando 10,0 pontos. Para registrarem as notas de acordo com os critérios construídos os alunos tinham que preencher uma tabela autoavaliativa em grupos (vide Apêndice), aplicada nos mesmos dias das apresentações, sendo a avaliação feita pelo próprio grupo que se apresentou, nos itens organização e comprometimento e no item apresentação a avaliação feita por outro grupo definido anteriormente por sorteio. Como a nota do item apresentação era feita por outro grupo, primeiro os alunos eram avaliados pelos seus pares de acordo com a apresentação e só depois passavam a tabela para o grupo que se apresentou se autoavaliar. Ao avaliarem seus pares os grupos tinham que não só atribuir uma nota, mas também justificá-la de acordo com os critérios avaliativos.

Este trabalho foi inteiramente avaliado por eles. Esse instrumento avaliativo proporcionou aos alunos uma autorregulação de suas aprendizagens (nota de comprometimento e organização) e também, uma avaliação de pares (nota de apresentação).

2.5. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento dois questionários (vide Apêndice), que foram respondidos nos dias 14 de maio de 2018 e 27 de agosto de 2018, contendo perguntas com respostas abertas e perguntas com respostas fechadas em que vinte e cinco alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II aceitaram responder.

A escolha do questionário como instrumento de pesquisa parece estar condizente com Rizzini, Castro e Sartor (1999, *apud* LIBERALI, 2011, p. 28), pois as autoras afirmam que esse instrumento pode ser elaborado com diferentes tipos de perguntas, ou seja, perguntas com respostas abertas: em que há falas e opiniões dos entrevistados e perguntas com respostas fechadas: conferindo objetividade à pesquisa. Segundo Liberali (2011, p. 28), as perguntas com respostas fechadas apresentam como vantagens: “a rapidez de resposta, sua fácil análise, e a baixa probabilidade de erros; e como desvantagens: o elevado tempo de preparação [...]”. Já as vantagens das perguntas com respostas abertas são: “o maior conteúdo das respostas, a menor influência sobre os respondentes do que em perguntas fechadas [...]” (LIBERALI, 2011, p. 28).

Antes de entregar o questionário impresso expliquei-lhes o objetivo da participação deles neste estudo, retomando uma explicação ao qual já tinha feito no início do ano letivo quando construí com eles os critérios avaliativos e suas respectivas notas, a fim de elaborar avaliações mais justas com a participação efetiva deles além de melhorar minha prática pedagógica a partir das suas respostas. Após reexplicação distribuí o primeiro questionário, fiz a leitura e disse para me chamarem caso houvesse alguma dúvida no entendimento das questões. Os alunos levaram em média vinte minutos para responder, alguns terminaram antes disso.

O primeiro questionário (vide Apêndice) foi aplicado no dia 14 de maio de 2018 no início da aula de língua inglesa, os alunos levaram em média vinte minutos para responder. Contém seis questões incluindo perguntas com respostas abertas e perguntas com respostas fechadas, este questionário teve como objetivo saber se os alunos participaram da construção dos critérios avaliativos e suas respectivas notas, bem como seu entendimento sobre esses itens. A questão 1 caracterizava-se

como fechada, pois permitia uma única resposta; já nas questões 2,3,4,5 e 6 foram utilizados os dois tipos, questões fechadas e abertas, pois os alunos precisaram justificar suas respostas.

O segundo questionário (vide Apêndice) foi aplicado em 27 de agosto de 2018 no início da aula de inglês, após ter retomado com os alunos o objetivo da participação deles nesse estudo. Contém oito questões, sendo as questões 1,2,3 e 8 caracterizadas como fechadas e as questões 4,5,6 e 7 caracterizadas como sendo dos dois tipos: abertas e fechadas. Este questionário teve como objetivo investigar quais eram as percepções dos alunos sobre as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Após a leitura de todos os questionários respondidos, foram selecionados dez alunos como focais, pois suas respostas estavam mais completas para a realização deste estudo.

2.6. Procedimentos para Análise dos Dados Coletados

A análise dos dados coletados se deu por meio de dois quadros, um quadro para cada questionário, onde digitei as respostas dos alunos fazendo uma análise lexical das mesmas, a fim de agrupar as respostas semelhantes e tentar analisá-las. O primeiro quadro era composto por nove colunas, sendo a primeira coluna com o nome dos alunos, as colunas dois, três, quatro, cinco, seis e sete com as perguntas, seis no total, sendo que usei o topo para as perguntas relacionando o espaço abaixo com as respostas dos alunos. A oitava coluna foi usada para agrupar as respostas semelhantes dos alunos e a última para fazer uma análise crítica de suas respostas. O segundo quadro era composto por onze colunas, em que usei o mesmo procedimento de análise descrito no quadro um, porém houve a necessidade de usar duas colunas a mais devido ao número de questões, oito no total, a fim de agrupar as respostas semelhantes e tentar explicá-las. Estes dados serão apresentados e discutidos a seguir, no capítulo três.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresento e discuto os resultados obtidos nesse estudo, buscando responder a pergunta de pesquisa apresentada na introdução:

- Quais são as percepções dos alunos sobre as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa?

O capítulo está dividido em duas seções, na primeira seção apresento as percepções dos alunos sobre a construção dos critérios avaliativos e definição das notas; na segunda seção apresento as percepções dos alunos por meio de autoavaliações e avaliações de seus pares.

3.1. Construção dos Critérios Avaliativos e da Definição de Notas dos Instrumentos Avaliativos

Nesta seção, busco responder quais são as percepções dos alunos, participantes deste trabalho, sobre a construção dos critérios avaliativos e da definição das notas de cada instrumento avaliativo. Em um primeiro momento, abordo quais são os critérios ideais na elaboração de uma boa avaliação e como os alunos participaram da construção desses critérios, em seguida apresento as percepções deles sobre a definição das notas de cada instrumento.

Todos os alunos participantes desse estudo acreditam que os critérios de avaliação devem ser construídos em conjunto pelos alunos e pelos professores, as percepções abaixo revelam a maneira como eles participaram na construção desses critérios:

Vitória: dando algumas sugestões.

Rebeka: dando palpites.

Luciana: ajudei a prof. com a elaboração dos critérios [...].

Mateus: dando motivos para defender a minha opção. É mais justo, necessita de mais comprometimento.

Helena: a professora nos consultou e falamos o que achávamos a respeito das notas.

Eduardo: os critérios de avaliação devem ser construídos pelos pais, alunos e professores.

Ricardo: eu votei também.

Douglas: falamos para a professora não mudar nada.

Enzo: falando com a professora [...].

Apenas um aluno do grupo focal não participou da construção dos critérios avaliativos:

Arthur: porque mesmo participando a minha preferência em algumas questões perderia.

Todos os participantes do grupo focal afirmaram que os critérios avaliativos haviam ficado claros bem como suas respectivas notas, como pode ser visualizado abaixo:

Vitória: a professora explicou bem e esclareceu todas as dúvidas.

Luciana: acho que é uma coisa justa para todos.

Mateus: deu para entender bem como seremos avaliados e como avaliaremos.

Eduardo: entendi todos.

Helena: a professora nos consultou e explicou.

Arthur: sim, pois foram 'marteladas' e reexplicadas diversas vezes.

Douglas: por causa dos critérios de participação, do trabalho final, também a autoavaliação [...].

Ricardo: eu entendi.

Enzo: me ajudou bastante.

Rebeka: entendi, se a pessoa falta em uma prova tem a outra para recuperar.

As respostas desses alunos parecem corroborar o pensamento de Méndez (2002), que cita que os critérios avaliativos devem ser explícitos, públicos e publicados, além de serem negociados entre professor e aluno. O autor aborda

também a importância da participação de todos os envolvidos no que se refere à avaliação, pois os alunos devem ser sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e não somente meros espectadores. Outros autores que reiteram este aspecto são Jorba e Sanmartí (2003), quando afirmam que os estudantes que conseguem alcançar melhores resultados são aqueles que conhecem as intenções dos professores, ou seja, quais critérios avaliativos serão usados. Ao construir com os alunos os critérios avaliativos, foi possível considerar suas opiniões, suas maneiras de agir e pensar, neste sentido, segundo Luckesi (2011), o ato de avaliar pode servir de base para que decisões sejam tomadas “no sentido de construir *com* e *nos* educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem seu efetivo desenvolvimento.” (LUCKESI, 2011, p. 45-46).

Dentre os dez alunos focais deste estudo, sete definiram um critério como sendo: “uma maneira, particular ou convencional, de avaliar pessoas, coisas ou situações”.

A seguir, apresento as percepções dos participantes deste estudo, sobre a definição das notas de cada instrumento avaliativo: participação, avaliação escrita e trabalho bimestral.

Nove participantes definiram a nota do instrumento participação sendo de zero a dez:

Douglas: porque cada aula você vai ganhar dois pontos mas tem que se responsabilizar. Ex: não faltando.

Mateus: é mais justo com os alunos que não faltam e se esforçam na aula.

Helena: por ser uma nota alta as pessoas se esforçam mais.

Arthur: porque as pessoas se ‘comprometeria’ mais.

Rebeka: porque de 0 a 10 é melhor para definir a nota de participação.

Ricardo: eu votei para ser isso.

Luciana: pois eu não acho justo alguém que não tenha feito muita coisa ter uma ótima nota.

Eduardo: para ter mais chance de avaliar o aluno [...].

Enzo: para quem está ajudando e participando ser ajudado na nota.

Apenas um aluno não concordou com a definição desta nota:

Vitória: se você faltar algum dia perde nota.

Sete participantes deste estudo optaram que a nota da avaliação escrita deve ser de zero a cinco conforme nas percepções abaixo:

Douglas: porque a pessoa iria ter duas chances.

Ricardo: porque fica mais fácil, podemos ter mais chance.

Vitória: tem outra chance.

Helena: porque temos mais tempo pra estudar.

Rebeka: porque assim se uma pessoa falta em uma prova e depois tem a outra pra não ficar sem nota.

Luciana: porque são muitas notas para avaliar e esta nota não é tão baixa.

Enzo: para que ajudem as nossas notas e sejam boas.

Para três alunos o ideal seria apenas uma avaliação valendo de zero a dez conforme relataram:

Mateus: [...] em uma avaliação só o aluno pode estudar e se preparar, com duas provas os alunos 'relaxam'.

Arthur: pois o aluno relaxaria e não daria seu máximo.

Eduardo: pois eu acho se fosse uma prova de 0 a 10 seria bem melhor.

Todos os dez participantes do grupo focal, definiram que a nota do trabalho bimestral deve ser de zero a dez, divididos em comprometimento, organização e apresentação, abaixo algumas percepções:

Vitória: porque somando as notas no final você fica com 10,0.

Luciana: a apresentação seria uma nota para o grupo. O comprometimento é uma responsabilidade sua não da prof. E a organização também é uma coisa sua.

Mateus: porque preza o empenho do aluno.

Arthur: porque eu gosto de avaliar as pessoas e ver o quão elas se esforçam.

As respostas dadas por Vitória e Rebeka sugerem que o que importa é a soma das notas no final. A percepção dessas alunas concorda com o que Luckesi (2011), chama de pedagogia do exame, pois se busca apenas uma nota final e não o percurso, parece concordar também com a visão de Perrenoud (1999), de que os alunos trabalham pela nota pois, estão presos pelo sistema clássico de avaliação. Portanto, precisamos superar os obstáculos na tentativa de mudar este quadro e continuar criando situações que levem os alunos a se posicionarem criticamente em relação as suas aprendizagens.

Ao contrário de Vitória e Rebeka os alunos restantes aparentemente estão mais conscientes em relação às suas aprendizagens, ou seja, eles conseguem traçar planos para as aulas, quando declaram que o esforço, a responsabilidade, o comprometimento, o estudo e o empenho são itens principais para alcançarem os objetivos propostos e, conseqüentemente, obterem melhores resultados. Essas percepções nos remetem ao sociointeracionismo, pois o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem. Os PCN-LE (BRASIL,1998) abordam a importância da interação para o desenvolvimento da aprendizagem, cabe ao professor desenvolver instrumentos avaliativos que levem em conta este aspecto.

Todos os instrumentos avaliativos descritos (participação, avaliação escrita e trabalho bimestral) privilegiaram a interação, ao contrário do que acontecia nas minhas práticas pedagógicas, quando avaliava somente na perspectiva classificatória, que segundo Hoffmann (1993), não contribui para que os alunos superem suas dificuldades. Ao mudar a minha prática pedagógica passei a avaliar na perspectiva formativa, ou seja, passei a considerar o progresso dos alunos de uma maneira interativa e frequente. Para Villas Boas (2006), esta perspectiva permite ao professor uma reorganização do trabalho pedagógico caso identifiquem que os alunos ainda não alcançaram os objetivos propostos.

Vale ressaltar a importância de o professor privilegiar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, saber ouvir e respeitar suas opiniões, favorecendo um ambiente favorável à aprendizagem, pensamento este que vai ao encontro do que Méndez (2002), aborda em sua teoria, ao enfatizar a importância da participação de todos os sujeitos envolvidos pelo ato de avaliar, ou

seja, os alunos não são passivos, como na visão behaviorista, mas sujeitos ativos que participam das decisões, diferentemente do que acontecia em anos anteriores nas práticas pedagógicas adotadas no ambiente escolar em que a professora era a única a determinar o que seria avaliado e de que maneira, e também, muitas vezes, nem mesmo sabia quais os critérios utilizaria na hora de avaliar instaurando assim um ambiente desfavorável a aprendizagem dos alunos.

3.2. Autoavaliação/ Avaliação de Pares

Nesta seção, busco analisar as percepções dos participantes deste grupo focal têm sobre a autoavaliação e a avaliação de seus pares.

Retomando o que foi descrito na seção 2.4 da metodologia de pesquisa, os alunos preencheram uma tabela autoavaliativa individual I (vide Apêndice), em que eles iam refletindo durante as aulas sobre suas aprendizagens, abaixo algumas percepções de como eles se sentiram ao se autoavaliarem:

Helena, Vitória, Rebeka, Enzo, Luciana e Eduardo: capaz de opinar sobre coisas que antes achava que não conseguiria.

Mateus e Arthur: realizado.

Ricardo: responsável pelo que eu colocaria.

Douglas: bem, mas ainda tenho dificuldades em avaliar minha aprendizagem.

Todos os participantes consideraram interessante avaliar a si mesmos, como pode ser observado nas percepções a seguir:

Enzo: eu acho que seria mais honesto.

Ricardo: sim, é algo diferente.

Vitória: posso ter uma noção do quanto eu estou sabendo.

Rebeka: só eu que sei o que eu realmente aprendi.

Arthur: assim poderia refletir sobre o que eu aprendi.

Luciana: sei o que sou capaz e o que não sou (...).

Helena: com isso vemos onde tivemos mais dificuldade e podemos melhorar.

Douglas: posso falar as coisas que eu tenho dúvidas, coisas que eu aprendi e as que eu não entendi.

Mateus: pude opinar sobre meu aprendizado.

Eduardo: eu acho legal me avaliar e avaliar meu grupo.

Os dados evidenciam que ao refletirem sobre suas aprendizagens no ambiente escolar os alunos conseguem saber o que realmente aprenderam o que falta aprender e o que podem fazer para melhorar. Na visão de Hoffmann (2017), ao pensarem e escreverem sobre suas estratégias de aprendizagem, o aluno objetiva essas estratégias tomando consciência sobre o fazer, ou seja, o aluno começa a se dar conta de coisas que antes ele não tinha consciência, “esse processo reflexivo se desenvolve no cotidiano da sala de aula pelo exercício do aluno de pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente ideias defendidas, observar seus exercícios e tarefas para complementá-los, enriquecê-los.” (HOFFMANN, 2017, p.60). Para Fidalgo (2006), ao citar os PCN-LE (BRASIL, 1998), acrescenta que os professores precisam adotar instrumentos que possam permitir avaliar em um processo dialógico, ou seja, que alimente tanto a prática do professor quanto a do aluno, sendo assim, posso inferir que ao adotar esse instrumento foi possível considerar o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira contínua, já que eu também fazia anotações durante as aulas sobre o desempenho dos alunos e cumprimento dos critérios avaliativos, além de proporcionar aos alunos o automonitoramento e o planejamento de suas ações, desta forma segundo Jorba e Sanmartí (2003), promoveu-se a autorregulação das aprendizagens, pois os alunos posicionaram-se criticamente em relação às suas aprendizagens.

Conforme descrito no capítulo 2 deste estudo e pode ser visualizado nas percepções a seguir, os alunos avaliaram e foram avaliados pelos seus pares por meio de apresentações de seminários e se sentiram:

Helena, Eduardo e Douglas: capaz de opinar sobre coisas que antes achava que não conseguiria.

Ricardo: eu me senti responsável pelos meus atos.

Arthur, Enzo e Rebeka: eu me senti bem, mas ainda tenho dificuldades em avaliar a aprendizagem de meus colegas.

Vitória, Luciana e Mateus: inseguro, pois talvez meus colegas pudessem me questionar sobre a nota.

Vitória e Enzo: inseguro, porque talvez eles não conseguissem avaliar.

Mateus: inseguro, pois talvez os colegas não levassem isso a sério.

Ricardo, Luciana e Douglas: envergonhado, pois não sabia se iria me sair bem.

Eduardo, Helena, Rebeka e Arthur: bem, pois a professora deixou claro os critérios avaliativos.

De acordo com os trechos acima, Vitória e Mateus sentiram-se inseguros tanto ao avaliarem quanto ao serem avaliados, já Enzo sentiu-se bem ao avaliar o colega, mas inseguro ao ser avaliado. Ao contrário de vitória e Mateus, Arthur e Rebeka se sentiram bem em avaliarem os colegas e também ao serem avaliados. Já Luciana se sentiu insegura ao avaliar o colega e envergonhada ao ser avaliada por eles, assim como Ricardo e Douglas que também se sentiram envergonhados.

Embora os alunos Helena, Eduardo, Rebeka e Arthur tenham declarado que se sentiram bem ao serem avaliados pelos colegas, pois a professora teria deixado claro os critérios avaliativos, alguns alunos ainda não se sentem à vontade para fazê-lo. Essas falas parecem estar condizentes com uma das consequências da pedagogia do exame (Luckesi, 2011) quando os alunos afirmam que se sentem inseguros porque talvez os colegas não conseguissem avaliar ou porque eles não levassem isso a sério, validando somente a nota do professor nos remetendo à visão Behaviorista, sendo o professor o único responsável e detentor do saber. As falas de Vitória, Luciana e Mateus também me chamaram bastante atenção ao declararem que se sentem inseguros ao avaliarem a aprendizagem de seus colegas, pois eles poderiam questionar a nota, neste sentido cabe ao professor à tomada de decisões com objetivo de regular as aprendizagens, ou seja, a adequação dos procedimentos utilizados no ambiente escolar atendendo as necessidades dos alunos, ao se tratar de avaliação qualitativa (BRASIL, 1998), as

respostas dos alunos indicam um caminho percorrido e oferecem mudanças nos próximos passos.

Nove participantes do grupo focal acharam interessante avaliar os colegas de turma, conforme alguns exemplos abaixo:

Vitória: podemos ajudar a eles ter uma noção do quanto eles sabem e melhorar no que tá ruim.

Mateus: consegui dizer tudo que achei da apresentação e acho que consegui ajudá-los.

Douglas: eu posso dar opinião do que eu achei da apresentação.

Helena: conseguimos ajudá-los com dicas.

Ricardo: sim, porque é diferente.

Enzo: porque eu me sinto tipo um professor.

Apesar de Vitória e Mateus terem se sentido inseguros ao avaliarem os colegas, eles acharam interessante, pois podiam ajudá-los. Assim, acredito que essas falas nos remetem à teoria de Vygotsky quando declara que o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais, neste contexto entende-se que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve a partir das interações, neste caso, os alunos ajudaram seus pares com dicas e opiniões para que pudessem melhorar e atingir os objetivos propostos.

Ricardo declara que achou interessante porque é algo diferente e Enzo porque se sente 'tipo um professor'.

Apenas um aluno participante não achou interessante avaliar os colegas:

Rebeka: não sei o que eles aprenderam.

Foi perguntado aos alunos de que maneira eles consideram que aprendem melhor:

Rebeka: só eu que sei o que aprendi.

Embora Rebeka tenha declarado que se sentiu bem ao avaliar e ser avaliada, ela relatou, conforme trechos acima, que não achou interessante avaliar os colegas,

pois não sabe o que eles aprenderam e que aprende melhor com autoavaliação porque só ela sabe o que aprendeu. De acordo com essas percepções posso inferir que esta aluna não se apropriou dos instrumentos, objetivos e critérios avaliativos construídos, sendo assim, recorro à Jorba e Sanmartí (2003), quando afirmam que os estudantes que conseguem melhores resultados são aqueles que sabem intuir o que os professores propõem.

Quatro alunos tiveram percepções diferentes e aparentemente aprendem melhor por meio da avaliação feita pelo professor, como pode ser visualizado a seguir:

Vitória: dá pra ter uma noção com a nota da prova ou trabalho.

Luciana: o professor sabe os nossos erros.

Helena: ela entende bem mais do que a gente.

Arthur: porque é uma opinião 'profissional'.

As percepções descritas acima, nos remetem à visão Behaviorista cujo foco era colocado no professor e no ensino. Sabemos que a avaliação deve ir muito além desta visão, e deve ocorrer em um processo dialógico, ou seja, os alunos devem fazer parte desse processo, se posicionando criticamente, e não somente o professor.

Quatro alunos declararam que aprendem melhor com a avaliação feita pelos colegas:

Eduardo: os colegas vão falar a verdade sobre nós.

Ricardo: porque eles vão falando o que eu errei então eu tento melhorar.

Mateus: é bom ter outras opiniões.

Douglas: tem mais opiniões.

Já para dois alunos a autoavaliação fez com que aprendessem melhor:

Enzo: por causa dá pra se sentir um responsável.

Rebeka: só eu sei o que eu aprendi.

Ao que parece apenas um aluno prefere ser avaliado por si mesmo e pelo professor, como pode ser visualizado a seguir:

Douglas: eu posso falar o que eu aprendi o que eu tenho dúvida e o professor para falar se eu estou bem na nota e tirar minhas dúvidas e dificuldades.

O participante Douglas declara que prefere que ele mesmo se avalie além do professor, talvez por ter se sentido envergonhado na hora da apresentação de seu trabalho quando declarou que não sabia se iria se sair bem.

Já quatro alunos aparentemente preferem ser avaliados pelo professor, por um colega de classe e por si mesmos:

Ricardo: porque eu mesmo já consigo reparar nos meus defeitos e os alunos e os professores eu já me sinto um pouco seguro.

Luciana: preciso de mais de uma opinião sobre demais assuntos.

Mateus: é bom ter várias opiniões sobre meu desempenho.

Arthur: porque assim poderia ter diversas opiniões de como estou na matéria.

As respostas dadas por Luciana, Mateus e Arthur sugerem que todos devem opinar a respeito de suas aprendizagens, neste sentido, recorro à Mendez (2002), quando afirma a importância de todos os sujeitos envolvidos no ato de avaliar. De acordo com essas percepções acredito que os alunos tenham aprendido como caminhar por outras direções.

Com a última seção deste trabalho, que analisou e discutiu quais são as percepções dos alunos sobre as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, finalizo o terceiro capítulo deste estudo. A seguir, apresento as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito no início deste trabalho, a razão para o desenvolvimento desse estudo está ligada à minha prática pedagógica, ou seja, a elaboração de avaliações consideradas tradicionais as quais não era possível considerar o percurso de aprendizagem dos alunos, nem refletir com eles as aprendizagens. Isso fazia com que alguns alunos não alcançassem os objetivos propostos ficando, muitas vezes, com notas baixas. A partir dessa constatação passei a elaborar instrumentos avaliativos que envolvessem os alunos em vários aspectos, desde a construção de critérios e notas que compusessem aquele instrumento passando pela maneira como os alunos iriam realizá-los, até a de que este instrumento proporcionasse suas reflexões críticas e conseqüentemente, a aprendizagem. Esta mudança se deu devido às minhas reflexões durante o curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública o que gerou uma inquietação a respeito da minha prática, pois de acordo com os estudos era possível fazer diferente. Mas e o que os alunos achariam dessa mudança já que estavam tão acostumados com provas tradicionais, em que o professor definia critérios e notas apresentando somente o resultado final sem pedir suas opiniões? E será que este tipo de avaliação e instrumentos contribuiriam para uma aprendizagem expressiva? A partir de então houve um interesse em analisar essas percepções as quais apresentei no capítulo três: Apresentação e Discussão dos Resultados, sendo assim este estudo teve o objetivo de investigar as percepções dos alunos sobre as contribuições da avaliação formativa e buscou responder a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as percepções dos alunos sobre as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa?

Debruçando-me sobre a teoria de diversos autores para embasar a análise dos dados obtidos, pude fazer algumas considerações a respeito dessas percepções, como por exemplo, a de que este tipo de avaliação contribuiu para o desenvolvimento crítico do aluno, e como resultado uma aprendizagem mais expressiva, quando Luciana, Mateus, Helena, Enzo, Arthur, Douglas, Eduardo e Ricardo declararam que o esforço, a responsabilidade, o comprometimento, o estudo e o empenho são itens para alcançarem os objetivos traçados alcançando melhores resultados, fato que pude observar nos resultados obtidos durante o processo. Conforme abordado na fundamentação teórica vários autores destacam a

importância da participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Confesso que é difícil avaliar na perspectiva formativa, pois é preciso considerar todo o percurso dos alunos, fazer anotações, dialogar com eles, retomar, revisar, e a nossa rotina na escola, muitas vezes, não contempla tantas ações para abarcar tudo que é necessário no ato de avaliar, porém não é impossível.

A minha maior dificuldade ao adotar a avaliação formativa foi achar espaço e tempo no ambiente escolar para a realização da negociação de notas, pois era preciso ouvir mais individualmente cada aluno, dialogar e sabemos que a escola não oferece este momento, mas se quisermos, de fato, contribuir para que os alunos se desenvolvam criticamente temos que considerar este tipo de avaliação, ao contrário ficaríamos presos em uma prática tradicional.

Outro fato que me chamou atenção foi a de que todos os participantes deste estudo acharam interessante se autoavaliarem e nove participantes acharam interessante avaliar os colegas, como por exemplo, na declaração de Ricardo que diz que achou interessante porque é algo diferente. Vale ressaltar que esta perspectiva trouxe para os alunos além da reflexão crítica um interesse maior pelas aulas. Neste sentido, acredito que apesar de todos os obstáculos vale a pena considerar esta perspectiva no ambiente escolar.

Acredito que, esta pesquisa aponta novos caminhos a serem percorridos pelos docentes na busca por uma avaliação mais justa, como por exemplo, considerar a importância da avaliação formativa nas práticas pedagógicas, pois de acordo com os resultados obtidos neste estudo foi possível constatar o desenvolvimento crítico dos alunos, e conseqüentemente, uma melhoria nas suas aprendizagens.

Encerro este estudo com o pensamento de Luckesi (2011, p. 32), quando ele afirma que precisamos aprender um novo modo de ser e de agir deixando para trás conceitos que ainda estão impregnados em nossas crenças, em nosso senso comum, ou seja, precisamos descobrir novos rumos. Sendo assim, espero que os resultados obtidos neste estudo possam encorajar outros professores na busca por esses caminhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.120 p.
- FIDALGO, S. S. **Avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão?** In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. UFMG: ALAB. v. 6; n. 2, p. 15-32, 2006. Disponível em: www.lettras.ufmg.br/rbla/.
- _____. **Avaliação em Língua Estrangeira.** In: LIBERALI, F. C. **Inglês** Coleção: a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher. 2012. P.157 – 171.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1993.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** -16. ed.- Porto Alegre: Mediação, 2017.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Porto Alegre, Artmed, 2003.
- LIBERALI, F.C.; LIBERALI, A.R.A. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas.** Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus, Santo Andre, São Paulo, v.1, n., jul/dez. 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**/22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: **caderno do professor; LEM – inglês, ensino fundamental – anos finais, 6ª série/7ºano**/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama. - São Paulo: SE, 2014.
- MENDEZ, J.M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**/J.M. Álvarez Mendez; trad. Magda Schwartzaupt Chaves-Porto Alegre: Artmed,2002.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Entre duas lógicas. Tradução do francês de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VENTURA, M.M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa.** Pedagogia Médica. Rev SOCERJ, Rio de Janeiro, 20(5): 383-386, set./ out.;2007.

TELLES, J. A. **“É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”** Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2, 91- 116, 2002.

VILLAS BOAS, B. M.F. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio.** *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. 2006.

Disponível em:

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf. Acesso em: 23 set. 2018, às 13:19 min.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: the development of higher psychological processes.** Harvard University press, 1933-1978.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionários

Questionário 1 – Aplicado em 14/05/2018.

Nome _____ Nº _____ 7º _____

01. Em sua opinião, quais são os critérios ideais na elaboração de uma boa avaliação? Assinale com um (X) quantas alternativas julgar necessárias:

- a) () Os critérios de avaliação devem ser construídos em conjunto pelos alunos e pelos professores.
- b) () Os critérios de avaliação devem ser públicos, para que todos os conheçam.
- c) () Os critérios de avaliação devem ser transparentes e escritos em linguagem simples e direta, de fácil entendimento.
- d) () outro: _____

02. Você participou da construção dos critérios avaliativos? Assinale com um (X) uma alternativa:

() sim () não

Caso tenha assinalado SIM, como você participou? Dê exemplos.

Caso tenha assinalado NÃO, por que você não participou? Dê exemplos.

03. Você participou e/ ou concordou com a definição da nota do item participação?

() sim () não

Caso tenha assinalado SIM, por que a nota deve ser de 0 a 10,0?

Caso tenha assinalado NÃO por que não participou e/ou NÃO concordou com a definição da nota do item participação?

04. Você participou e/ou concordou com a definição da nota do item avaliação escrita/objetiva?

() sim () não

Caso tenha assinalado SIM, por que a nota deve ser de 0 a 5,0?

Caso tenha assinalado NÃO por que não participou e/ou NÃO concordou com a definição da nota do item avaliação escrita/objetiva?

05. Você participou e/ou concordou com a definição da nota do item trabalho final?

() sim () não

Caso tenha assinalado SIM, por que a nota deve ser de 0 a 2 para apresentação, de 0 a 4 para comprometimento e de 0 a 4 para organização?

Caso tenha assinalado NÃO por que não participou e/ou NÃO concordou com a definição da nota dos itens mencionados?

06. As notas definidas para cada avaliação e os critérios avaliativos ficaram claros? Assinale com um (X) uma alternativa e justifique sua resposta:

() sim () não

porque... _____

Questionário 2 – Aplicado em 27/08/2018.

Nome: _____ Nº _____ 7º _____

01. Como você se sentiu ao avaliar sua própria aprendizagem? Assinale com um (X) uma alternativa:

- a) () eu me senti realizado.
- b) () eu me senti capaz de opinar sobre coisas que antes achava que não conseguiria.
- c) () eu me senti bem, mas ainda tenho dificuldades em avaliar minha aprendizagem.
- d) () eu me senti mal, porque não consegui avaliar minha aprendizagem.
- e) () outro modo- qual? _____

02. Como você se sentiu ao avaliar a aprendizagem dos seus colegas de turma? Assinale com um (X) uma alternativa:

- a) () eu me senti realizado.
- b) () eu me senti capaz de opinar sobre coisas que antes achava que não conseguiria.
- c) () eu me senti inseguro, pois talvez meus colegas pudessem me questionar sobre a nota.
- d) () eu me senti bem, mas ainda tenho dificuldades em avaliar a aprendizagem de meus colegas.
- e) () eu me senti mal, porque não consegui avaliar a aprendizagem de meus colegas.

f) () outro modo – qual? _____

03. Como você se sentiu sendo avaliado pelos colegas? Assinale com um (X) uma alternativa:

- a) () eu me senti inseguro, porque talvez eles não conseguissem avaliar.
- b) () eu me senti inseguro, pois talvez os colegas não levassem isso a sério.
- c) () eu me senti bem, pois a professora deixou claro os critérios avaliativos.
- d) () eu me senti mal, pois não gosto de ser avaliado pelos colegas.
- e) () eu me senti envergonhado, pois não sabia se iria me sair bem.
- e) () outro modo – qual? _____

04. Você achou interessante avaliar a si mesmo? Assinale com um (X) uma alternativa e justifique sua resposta:

() sim

() não

Porque _____

05. Você achou interessante avaliar os colegas? Assinale com um (X) uma alternativa e justifique sua resposta:

() sim

() não

Porque _____

06. Compare o seu processo de autoavaliação, o processo de avaliação feito pelos colegas e o processo de avaliação feito somente pelo professor: de que maneira você considera que aprende melhor? Assinale com um (X) uma alternativa e justifique sua resposta:

a) () aprendo melhor com a autoavaliação, ou seja, eu me avaliando.

b) () aprendo melhor com a avaliação feita pelos colegas.

c) () aprendo melhor com a avaliação feita pelo professor.

Porque... _____

07. Quem você prefere que avalie o que você aprendeu? Assinale com um (X) uma alternativa e justifique sua resposta:

a) () eu mesmo(a).

b) () o professor.

c) () um colega de classe.

d) () eu mesmo(a) e o professor.

e) () o professor e um colega de classe.

f) () eu mesmo (a), o professor e um colega de classe.

Porque... _____

08. Em sua opinião, o que é um critério? Se necessário, assinale com um (X) mais de uma alternativa:

- a) () Maneira, particular ou convencional, de avaliar pessoas, coisas ou situações.
- b) () Capacidade para distinguir o verdadeiro do falso, o bom do ruim.
- c) () Um juízo, o discernimento ou a opinião de uma pessoa.
- d) () Aquilo que é usado para efetuar diferenciações, distinções ou seleções.
- e) () Sinal que permite distinguir com segurança uma coisa entre outras.
- f) () Algo que serve para fazer distinções ou escolhas.
- g) () Algo que serve para distinguir valores.
- h) () Algo que serve de base a um julgamento; razão; raciocínio.
- i) () Outra definição. _____

APÊNDICE B – Instrumentos Avaliativos

Tabela Autoavaliativa Individual I – Aplicada nos dias 17/05/2018, 21/05/2018, 04/06/2018, 18/06/2018, 21/06/2018.

Nome _____ Nº _____ 7º _____

01. Pense nos critérios do item participação, converse sobre todos eles com a sua professora para que juntos decidam a nota:

Participação	Aula	Aula	Aula	Aula	Aula	Aula	Aula	Aula	Aula	Aula
Nota: _____	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5
	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.
Comentários										
Correções										
Envolvimento										
Atenção										
Comprometimento										
Presença										
Trazer apostila										
Participação nas tarefas										
Cumprimento das tarefas										
Debates/discussões										
Capacidade de autonomia										

02. De que maneira você conseguiu refletir mais sobre sua aprendizagem?

- a) () Fazendo uma autoavaliação do que você consegue ou não fazer, traçando um plano de ação para melhorar.
- b) () Negociando a nota com o professor.
- c) () Ouvindo a avaliação feita pelos colegas.
- d) () Pela avaliação escrita feita pelo professor.
- e) () Discutindo com seu grupo por meio dos critérios avaliativos a nota sobre organização e comprometimento.

Tabela Autoavaliativa (grupos) – Aplicada em 07/06/2018 e 11/06/2018.

Apresentações de Língua Inglesa – Seminários – Teacher Lenita

Critérios Avaliativos e Notas – Trabalho Final

Apresentação: nota de 0 a 2 pontos: postura, tom de voz, conhecer o assunto, pronúncia, visual do trabalho;

Organização – nota de 0 a 4 pontos: estudo do grupo na sala de aula, pesquisa, todos participaram?, visual do trabalho;

Comprometimento: nota de 0 a 4 pontos: prazos, parte de cada um, estudo, presença.

<p>Grupo 1 Apresentação: 0 1 2 – nota dada pelo grupo 3 Organização: 0 1 2 3 4 Comprometimento: 0 1 2 3 4 Total:</p>	<p>Grupo 5 Apresentação: 0 1 2 – nota dada pelo grupo 6 Organização: 0 1 2 3 4 Comprometimento: 0 1 2 3 4 Total:</p>
<p>Grupo 2 Apresentação: 0 1 2 – nota dada pelo grupo 8 Organização: 0 1 2 3 4 Comprometimento: 0 1 2 3 4 Total:</p>	<p>Grupo 6 Apresentação: 0 1 2 – nota dada pelo grupo 5 Organização: 0 1 2 3 4 Comprometimento: 0 1 2 3 4 Total:</p>
<p>Grupo 3 Apresentação: 0 1 2 – nota dada pelo grupo 2 Organização: 0 1 2 3 4 Comprometimento: 0 1 2 3 4 Total:</p>	<p>Grupo 7 Apresentação: 0 1 2 – nota dada pelo grupo 4 Organização: 0 1 2 3 4 Comprometimento: 0 1 2 3 4 Total:</p>
<p>Grupo 4 Apresentação: 0 1 2 – nota dada pelo grupo 7 Organização: 0 1 2 3 4 Comprometimento: 0 1 2 3 4 Total:</p>	<p>Grupo 8 Apresentação: 0 1 2 – nota dada pelo grupo 1 Organização: 0 1 2 3 4 Comprometimento: 0 1 2 3 4 Total:</p>

Instrumento Avaliação Escrita I – Aplicada em 24/05/2018.

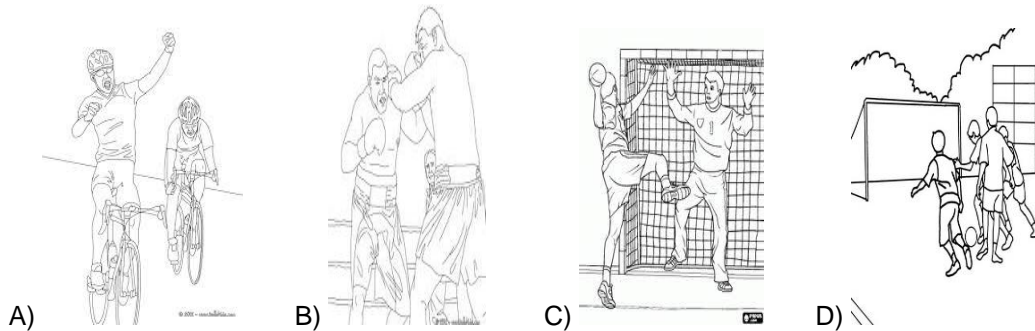
Nome:

Nº

Série:

1. Nomeie os esportes abaixo utilizando as palavras do quadro:

Soccer - Boxing - Cycling -Handball



2. Complete as frases com a nacionalidade dos jogadores da Copa do Mundo de 2014 relacionados abaixo.

- A) Neymar is from Brazil. He is_____.
- B) Cristiano Ronaldo is from Portugal. He is_____.
- C) Oribe Peralta is from Mexico. He is_____.
- D) Franck Ribery is from France. He is_____.
- E) Alberto Gilardino is from Italy. He is_____.

3. Assinale a alternativa cuja frase está utilizando o tempo verbal “Present Continuous”:

- A) Peter plays soccer every weekend.
- B) Santana plays the guitar very well.
- C) David plays videogame every Sunday.
- D) Gerard is playing soccer right now.
- E) They study English every day.

4. Assinale a alternativa cuja frase está utilizando o tempo verbal “Simple Present”:

- A) Alexander is playing soccer right now.
- B) Paulo is playing the guitar in the show.
- C) Denis is playing videogame right now.
- D) They are studying English right now.
- E) Laura studies English at home.

5. Read the text below - leiam o texto abaixo

A dedicated teenager

Jane is a very intelligent teenager. She is fifteen years old and has two brothers. She goes to school in the morning and helps her parents in the afternoon. On Saturdays she studies English. She loves fish and barbecue. On Tuesday and Friday she eats barbecue. Her brothers don't like to study but they help their parents too. They want to open a small restaurant because they like to work with food. Jane likes science and she wants to be a doctor. Her father tells her that it is necessary to study a lot to be a doctor. Jane tells her father: "Yes, you are correct. This is my dream and I know it is possible because I am dedicated." Jane's family has problems but they believe there are solutions and they never give up. Jane doesn't have everything she wants but she works hard.

(Fonte: <https://www.englishexperts.com.br/forum/exercicio-texto-em-ingles-com-o-presente-simple-present-t17593.html>).

Vocabulary:

- Teenager: adolescente
- Has(**have** na terceira pessoa, forma afirmativa): tem
- Want: querer
- Open: abrir
- Tell: dizer, contar
- A lot: muito
- Dedicated: dedicado(a)
- Give up: desistir
- Everything: tudo
- Works hard: trabalha duro, se esforça bastante.
- barbecue: churrasco

6. Answer the questions - responda as perguntas em inglês.

- a. How many brothers does she have? _____
- b. When does she study English? _____
- c. How often does she eat barbecue? _____

7. True or False - Verdadeiro ou Falso

- a. Jane doesn't help her mother in the afternoon. ()
- b. Jane studies English at a university.()
- c. She doesn't like meat. ()
- d. Her brothers love to study.()
- e. Jane wants to be a doctor.()

(Fonte: <https://www.englishexperts.com.br/forum/exercicio-texto-em-ingles-com-o-presente-simple-present-t17593.html>).

Tabela Autoavaliativa Individual II – Aplicada em 28/05/2018.

(Adaptada do caderno do professor volume 1 e 2: Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; LEM – inglês, ensino fundamental – anos finais, 6ª série/7º ano/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama. - São Paulo: SE, 2014.)

Nome:

Nº:

7º

Avalie seus conhecimentos em inglês. Marque com um (X) o que você consegue fazer de acordo com o quadro abaixo:

Competências/habilidades	Consigo facilmente	Consigo	Consigo, com ajuda	Ainda não consigo
Reconhecer o gênero de um texto				
Reconhecer os usos das expressões verbais <i>there is/there are</i>				
Reconhecimento do assunto geral de um texto				
Localização de informações específicas em um texto				
Reconhecimento das abreviações dos dias da semana				
Reconhecimento de <i>Lingo</i>				
Reconhecer os usos do tempo verbal <i>present simple</i> e <i>present continuous</i> e suas estruturas				
Reconhecer os usos do tempo verbal <i>present simple</i> nas formas negativa e interrogativa				

De acordo com o que você preencheu no quadro acima tem alguma coisa que você ainda não consegue fazer? Faça um plano de ação. Identifique abaixo o que você pode fazer para melhorar. Marque com um (X) quantas alternativas julgar necessárias:

- a) () Fazer pesquisas sobre o assunto usando todos os meus recursos disponíveis, como por exemplo, livros didáticos e internet.
- b) () Refazer as atividades da apostila.
- c) () Conversar com minha professora para pedir indicações de materiais para estudo.
- d) () Conversar com meus colegas para me ajudarem com as atividades.
- e) () Outra alternativa. _____

Instrumento Avaliação Escrita II – Aplicada em 14/06/2018.

(Texto e questões 1,2,3 e 6 retirados do caderno do professor volume 1: Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:caderno do professor;LEM – inglês, ensino fundamental – anos finais,6ª série/7ºano/ Secretaria da Educação;coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama. - São Paulo: SE,2014.)

Name _____ Group _____ Number _____

Leia o guia para responder as questões 1 e 2.

Welcome to Georgetown internet guide!

In this city, you will find famous places to visit and relax. There are restaurants and bars where you can meet interesting people and enjoy our typical food and drinks. There is the famous Stabroek Market, where people go to buy fruits, vegetables and other expensive products. In the center, there is also (também) St. George’s cathedral, a (um/uma) very big church constructed in 1889. Take a walk around the city and enjoy yourself!

1. O texto apresenta informações:

- a) sobre lugares a serem visitados em St. George.
- b) sobre serviços de emergência para turistas em Georgetown.
- c) para turistas que estejam visitando Georgetown.
- d) sobre sites que descrevem St. George.
- e) sobre artistas famosos que vivem em Georgetown.

2. Assinale a alternativa que responde à pergunta: “Que lugar é Stabroek?”

- a) É uma catedral famosa.
- b) É um bairro famoso na cidade.
- c) É um lugar para relaxar e fazer caminhadas.
- d) É um mercado famoso, onde se vendem frutas, verduras e outros produtos.
- e) É um centro de informações para turistas.

3. Os equivalentes em inglês para as palavras: natação, boxe, futebol e esgrima são na ordem:

- a) boxing, fencing, swimming, soccer.
- b) swimming, fencing, boxing, soccer.
- c) swimming, boxing, soccer, fencing.
- d) fencing, boxing, soccer, swimming.
- e) soccer, fencing, swimming, boxing.

4. Escreva 3 frases sobre você usando can/can't.

Exemplo: I can play chess./ I can't play chess.

5. Observe a tabela abaixo referente aos países agrupados para os jogos da copa do mundo 2018. Escolha seis países e escreva em inglês a nacionalidade de quem nasce nesses países.

"World Cup 2018" – Russia (Groups)

Group A: Russia, Saudi Arabia, Egypt, Uruguay Group B: Portugal, Spain, Morocco, Iran Group C: France, Australia, Peru, Denmark Group D: Argentina, Iceland, Croatia, Nigeria Group E: Brazil, Switzerland, Costa Rica, Serbia Group F: Germany, Mexico, Sweden, South Korea Group G: Belgium, Panama, Tunisia, England Group H: Poland, Senegal, Colombia, Japan	
--	--

6. Complete os espaços com "es" ou "ies" de acordo com a regra abaixo para a formação do plural dos substantivos. Dê exemplos de substantivos de acordo com cada regra.

a) We form the plural of words ending in (consonant) + (y) dropping the (y) and adding (adicionando)_____ to the singular form.

Eg. (ex.) _____.

b) We form the plural of words ending with a sibilant sound (s,ss,ch,x,sh,z,o) by adding _____to the singular form.

Eg. (ex.) _____.

7. De acordo com o seu plano de ação de estudo, qual dos itens abaixo você já fez? Assinale uma ou mais alternativas e escreva o que você ainda pode fazer para melhorar.

a) () Fazer pesquisas sobre o assunto usando todos os meus recursos disponíveis, como por exemplo, livros didáticos e internet.

b) () Refazer as atividades da apostila.

c) () Conversar com minha professora para pedir indicações de materiais para estudo.

d) () Conversar com meus colegas para me ajudarem com as atividades.

e) () Outra alternativa. _____