

ANA GRAÇA CANAN  
VITÓRIA SILVA PAIVA

AVALIAÇÃO  
DE LÍNGUA  
INGLESA  
NA SALA DE AULA:  
UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

# **Avaliação de língua inglesa na sala de aula**

**uma construção coletiva**



#### **REITORA**

Ângela Maria Paiva Cruz

#### **VICE-REITOR**

José Daniel Diniz Melo

#### **DIRETORIA ADMINISTRATIVA DA EDUFERN**

Luis Passeggi (Diretor)  
Wilson Fernandes (Diretor Adjunto)  
Judithe Albuquerque (Secretária)

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Presidente)  
Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra  
Anna Emanuella Nelson dos S. C. da Rocha  
Anne Cristine da Silva Dantas  
Christianne Medeiros Cavalcante  
Edna Maria Rangel de Sá  
Eliane Marinho Soriano  
Fábio Resende de Araújo  
Francisco Dutra de Macedo Filho  
Francisco Wildson Confessor  
George Dantas de Azevedo  
Maria Aniolly Queiroz Maia  
Maria da Conceição F. B. S. Passeggi  
Maurício Roberto Campelo de Macedo  
Nedja Suely Fernandes  
Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento  
Paulo Roberto Medeiros de Azevedo  
Regina Simon da Silva  
Richardson Naves Leão  
Rosires Magali Bezerra de Barros  
Tânia Maria de Araújo Lima  
Tarcísio Gomes Filho  
Teodora de Araújo Alves

#### **EDITORIAÇÃO**

Kamyla Alvares (Editora)  
Alva Medeiros da Costa (Supervisora Editorial)  
Natália Melão (colaboradora)

#### **REVISÃO**

Wildson Confessor (coordenador)  
Aline Braga (revisora)

#### **NORMALIZAÇÃO**

Evânia Leiros de Souza (coordenadora)  
Iza Nobre (colaboradora)

#### **DESIGN EDITORIAL**

Michele Holanda (coordenadora)  
Victor Hugo Rocha Silva (diagramação)  
Rafael Sordi Campos (capa)

Vitória Maria Avelino da Silva Paiva  
Ana Graça Canan

# Avaliação de língua inglesa na sala de aula

uma construção coletiva



2016

Coordenadoria de Processos Técnicos  
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Silva Paiva, Vitória Maria Avelino da.  
Avaliação de língua inglesa na sala de aula [recurso eletrônico] :  
uma construção coletiva / Vitória Maria Avelino da Silva Paiva, Ana  
Graça Canan. – Natal, RN : EDUFRN, 2016.  
3,7 Mb ; PDF

ISBN 978-85-425-0577-1

Modo de acesso: <http://repositorio.ufrn.br/jspui/>

1. Língua inglesa (Ensino médio) – Estudo e ensino – Avaliação. I.  
Canan, Ana Graça. II Título.

RN/UF/BCZM

2016/06

CDD 428.07  
CDU 811.111(07)

Dedico este livro aos meus pais, Geraldo da Silva e Francisca Avelino da Silva, que, a despeito de tantas dificuldades, souberam educar seus filhos e ensiná-los a trocar a enxada pela caneta.

*Vitória Maria Avelino da Silva Paiva*

Dedico este livro aos meus estudantes de graduação e pós-graduação.

*Ana Graça Canan*

Agradecemos a Deus, que a todo momento esteve conosco nas fases de elaboração deste trabalho.

Às senhoras Maria Veridiana Avelino da Silva, Leni de Melo e Luciana Pessoa e ao professor Marcos Antônio Nunes, que fizeram uma leitura crítica deste trabalho.

Ao senhor Jorge Lélío Avelino da Silva, pela vasta bibliografia que deixou à disposição.

Aos professores Dr. João Gomes da Silva Neto, Dr. Silvano Pereira de Araújo e Dra. Selma Alas Martins Cestaro, pela valiosa contribuição prestada na etapa de qualificação e defesa pública do trabalho, ainda em fase de dissertação.

Aos estudantes da Escola Estadual Pedro II, em Lajes, os colaboradores maiores para a realização desta pesquisa.

Às revisoras deste trabalho: Júlia Ribeiro, Gilceane Soares, Glessa Santana e Aline Braga.

## Sumário

<b>Apresentação .....</b>	<b>8</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>10</b>
<b>Avaliação do ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio .....</b>	<b>15</b>
<b>A avaliação qualitativa como uma proposta para se avaliar a língua inglesa no Ensino Médio Inovador.....</b>	<b>24</b>
<b>A avaliação e os instrumentos avaliativos.....</b>	<b>34</b>
<b>O estudante enquanto (co)construtor do processo avaliativo .....</b>	<b>41</b>
<b>Os instrumentos avaliativos representados por imagens.....</b>	<b>47</b>
<b>A caracterização da avaliação de língua inglesa .....</b>	<b>55</b>
<b>Implementação dos instrumentos avaliativos sugeridos pelos estudantes .....</b>	<b>70</b>
<b>Reflexão sobre a participação estudantil na construção do processo avaliativo .....</b>	<b>98</b>
<b>Conclusão.....</b>	<b>106</b>
<b>Referências .....</b>	<b>113</b>

## Apresentação

Este trabalho dialoga e contribui com a linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, pois trata da avaliação das línguas estrangeiras presentes no Ensino Médio, e considera que a avaliação é parte fundamental e indissociável do processo de ensino-aprendizagem de qualquer componente curricular. A questão da avaliação de línguas é defendida por Cook (*apud* MENEZES; SILVA; GOMES, 2009) como tema da primeira área geral do escopo da Linguística Aplicada (LA) sugerido por ele, que é *Linguagem e Educação*.

Neste trabalho, discorreremos sobre a avaliação da aprendizagem de língua inglesa desenvolvida a partir de uma proposta qualitativa de avaliação (SAUL, 1988 *apud* CANAN, 1996; DEMO, 2008), objetivando a produção de conhecimento acerca do processo de avaliação desenvolvido nas aulas de língua inglesa, envolvendo as contribuições dos estudantes.

Ao se diagnosticar e caracterizar o processo avaliativo de língua inglesa da escola pesquisada, identificando as representações que os estudantes atribuíam à avaliação, implementaram-se os instrumentos avaliativos por eles sugeridos para a realização da avaliação da aprendizagem dessa disciplina. Esse fato possibilitou uma reflexão sobre a participação discente na construção do processo avaliativo de língua inglesa, assunto discutido por Sant'anna (2002) e outros teóricos como Canan (1996), Brasil (2002) e Pereira (2009).

Ao tratar da avaliação da aprendizagem de língua inglesa (ALMEIDA FILHO, 1993; SCARAMUCCI, 2009) praticada antes e depois das contribuições feitas pelos discentes, o estudo

considera que os estudantes do Ensino Médio têm uma consciência mais crítica e reflexiva no que se refere a suas avaliações, opinando não apenas sobre a avaliação da aprendizagem de língua inglesa, mas também de outras disciplinas do seu currículo escolar.

Assim, esta investigação apresenta possibilidades para a realização do ato avaliativo que considere a participação dos estudantes nas decisões que concernem a esse processo, ao se cogitar que, quando compartilham decisões com seus aprendizes, os docentes podem agregar qualidade ao processo de avaliação.

*As autoras*

# Introdução

*Procurou-se, com a avaliação qualitativa,  
desviar a atenção dos alunos,  
geralmente voltada para as notas,  
para aspectos, como por exemplo  
motivação, participação, pontualidade,  
assiduidade e empenho com os estudos.*

Ana G. Canan

O ato de avaliar está em evidência em nosso país. Em busca da excelência dos resultados a serem apresentados nacional e internacionalmente, instituições escolares de todo o Brasil estão sendo submetidas à análise dos conhecimentos de seus educandos, mensurados por meio do instrumento avaliativo prova escrita, apresentado por nomes sugestivos, como, por exemplo: “Olimpíada”, “Viagem”, “Provinha”, entre outros, no intuito de se tornar atraente ao público para o qual se destina, a fim de que o estudante se sinta estimulado a participar dessa avaliação. Os exames nacionais se propõem a acompanhar a trajetória estudantil desde a educação básica até a universidade, objetivando construir um diagnóstico mais verossímil da educação oferecida no país, para, a partir deste, estipularem-se procedimentos cabíveis à melhoria do ensino brasileiro.

A prática desse tipo de avaliação vem resultando em uma busca por posição de destaque entre as escolas que preparam os estudantes para a realização dos exames, já que o seu desempenho passará a ser conhecido pela posição que ocupa no *ranking* produzido imediatamente depois dos resultados

preconizados pela avaliação realizada. Atualmente, o sucesso ou insucesso das ações didático-pedagógicas que se desenvolvem nas escolas brasileiras está diretamente relacionado aos números que aparecem em seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na etapa final da educação básica, o Ensino Médio (EM), percebemos uma crescente preocupação com a quantidade de aprovados entre aqueles estudantes que se submetem aos exames de alta relevância, denominados de *high-stakes tests* (SILVA, R., 2010), como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular, por estes terem uma influência decisiva no futuro dos estudantes que almejam cursar uma faculdade. Se atentarmos para as propagandas divulgadas pelas escolas privadas, constataremos a valorização que se está atribuindo às escolas que aprovam mais. Com essa evidente procura por quantidade de aprovados em exames nacionais, cabe a nós, pesquisadores, elucidarmos a dúvida a respeito da função da avaliação da aprendizagem na escola: quantificar ou qualificar? Serão os exames os melhores diagnosticadores e quiçá preparadores de um estudante para a vida acadêmica e profissional?

Nesse contexto, o presente trabalho se propõe a investigar a avaliação da aprendizagem de língua inglesa no âmbito do Ensino Médio, a qual, a despeito do apelo quantitativo, no estado do Rio Grande do Norte, está revendo suas prioridades. O terceiro artigo da nova portaria<sup>1</sup> de avaliação estadual, *in verbis*, dispõe:

Art. 3. A avaliação da aprendizagem escolar orientar-se-á por processo diagnosticador, mediador e emancipador, devendo ser realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre o exame final.

---

1      Portaria nº. 1033/2008/SEEC/RN.

A orientação do documento objetiva que os professores utilizem a avaliação de modo a promover os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, gerando a emancipação dos aprendizes. A avaliação é um dos aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, visto que por meio dela se obtêm, entre outras informações importantes, o retorno e a reflexão a respeito do investimento teórico e metodológico que se emprega em sala de aula. Na aula de língua estrangeira, entre diferentes métodos, técnicas e abordagens de ensino, faz-se necessário rever os critérios avaliativos, que devem estar coerentes com os objetivos propostos, agregando qualidade ao ensino da língua ensinada.

A avaliação de línguas estrangeiras constitui uma subárea em proeminente desenvolvimento para a Linguística Aplicada (SCARAMUCCI, 2009). Alguns linguistas aplicados já nos precederam na tentativa de entender e contribuir com o processo avaliativo de língua estrangeira, desvelando-nos desde seus aspectos de ordem psicológica, como as crenças comuns a professores de língua inglesa a respeito da avaliação (FLAIN-FERREIRA, 2005; MAGALHÃES, 2006; SOUZA, 2007), aos de ordem prática, buscando entendimento sobre a avaliação das habilidades pretendidas para a aprendizagem de idiomas, como a avaliação de leitura em língua estrangeira (LE), enfocando os instrumentos avaliativos empregados (ARAÚJO, 2006; SCARAMUCCI, 2009) e os testes, em especial os testes de vestibular, considerados exames de alta relevância, bem como analisando a função da avaliação enquanto instrumento de política social (SILVA, R., 2010).

Outros momentos do ato de avaliar também são pesquisados, como o *feedback* avaliativo (OLIVEIRA, 2008) e a avaliação de materiais de ensino (RIBEIRO, 2008). Além disso, existe um interesse científico em se aprofundar sobre as novas modalidades de avaliação, como, por exemplo, a pesquisa sobre autoavaliação da aprendizagem de línguas à distância, mediada pelo computador em um ambiente virtual de

ensino (CAVALARI, 2009), a autoavaliação presente nos livros didáticos de língua inglesa (LIMA, 2010; SILVA PAIVA, 2011) e a avaliação de LE segundo as teorias de letramento predominantes nas últimas décadas (DUBOC, 2007). Essas pesquisas realizadas têm adicionado conhecimento a essa subárea de pesquisa da Linguística Aplicada e suscitado novas perspectivas para a investigação dessa temática.

A investigação que o presente trabalho de pesquisa considera pertinente a respeito da avaliação da aprendizagem de língua inglesa se origina de um problema recorrente na sala de aula: o discurso construído pelos estudantes a partir do resultado de suas avaliações finais, nas quais, se eles são aprovados, atribuem a si mesmos a aprovação obtida, porém, quando são reprovados, eximem-se da responsabilidade, atribuindo-a ao professor. Esse problema observado nos faz querer saber como o estudante de EM se constrói ou se define enquanto agente de seu processo avaliativo e que razões ou sugestões ele apresentaria para corresponsabilizar-se pelos resultados de seu desempenho escolar. Outro interesse desta pesquisa é o estudo das representações que os discentes atribuem aos instrumentos avaliativos com os quais convivem, por entendermos que esse conhecimento nos fará compreender como o uso de determinados instrumentos avaliativos podem contribuir ou não com o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. As representações passam a ser do interesse da pesquisa por termos presenciado em sala de aula, durante uma semana de avaliação da escola em que trabalhamos, um desenho produzido por um estudante no birô: a figura de uma bruxa mexendo um caldeirão com uma seta apontada para o nome “prova”. Entendemos ser esse desenho a representação do que para o estudante seria o instrumento avaliativo prova.

A investigação se passa na Escola Estadual Pedro II, uma instituição pública de Ensino Médio que desenvolve em suas dependências a metodologia do programa Ensino Médio Inovador (EMI), uma nova modalidade para a educação básica, proposta pelo Ministério da Educação, a qual se encontra ainda em fase de experimentação em algumas escolas do país. Na proposta desenvolvida para o EMI, os estudantes têm espaço opinativo e contributivo durante as reuniões e atividades escolares, como os planejamentos pedagógicos e as reuniões de pais e mestres, além de terem sua participação assegurada em seminários e eventos voltados ao público do EMI.

A metodologia do EMI defende que o estudante seja um sujeito autônomo em sua aprendizagem e que na escola desenvolva o seu papel de agente de transformação (BRASIL, 2009). Assim sendo, para elucidarmos o problema observado na escola, buscamos consultar os estudantes para compreendermos a postura adotada por eles em face de seus resultados e suas representações, apontando suas predileções e apreensões quanto a determinados instrumentos avaliativos.

## Avaliação do ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio

A Linguística Aplicada (LA) desde seus primórdios focaliza o fenômeno da linguagem (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; ALMEIDA FILHO, 2008; MOTTA ROTH; MARCUZZO, 2008; MOITA LOPES, 2009).

Os interesses da atual agenda de pesquisa da LA se ampliaram em resposta às exigências e aos anseios da contemporaneidade, mas seu foco permanece, sendo a linguagem manifestada nas diversas práticas sociais inerentes ao ser humano, nas quais a linguagem tem papel central e externo, ou seja, está em uso e depende de contextos para acontecer. A LA procura contribuir com essas práticas ao imprimir-lhes legitimidade, através da criação da inteligibilidade sobre elas (MOITA LOPES, 2009).

A Linguística Aplicada é uma área que “se ocupa da pesquisa sobre questões de linguagem situadas na prática social” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 26). Devido à sua natureza interdisciplinar, tem manifestado interesse, através dos seus pesquisadores, por temas sociais que tratam ou fazem uso da linguagem, ainda que estes sejam discutidos em outras áreas científicas do conhecimento, por isso é caracterizada como

uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área dos estudos da linguagem, como também na da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Psicanálise, entre outras (SIGNORINI, 1998, p. 89).

Essa caracterização que tem identificado as pesquisas desenvolvidas em LA é propícia para justificarmos o nosso tema de pesquisa, que trata primordialmente da avaliação, assunto por muito tempo vinculado aos estudos de outras ciências. Serão a esses estudos, portanto, que nos remeteremos, quando se fizer necessário, porque concordamos com Moita Lopes (2009, p. 19) que “muitas das compreensões mais relevantes sobre a linguagem no mundo atual, devido à chamada ‘virada linguística’, podem vir de outros campos do conhecimento”.

A Linguística Aplicada é uma ciência aberta, articulada e articuladora. Ela busca as respostas para suas indagações não apenas no aparato teórico da Linguística, mas também em quaisquer outras áreas do conhecimento que tratem de assuntos do interesse da LA. Uma vez que nossa pesquisa se insere em uma área que interessa a LA, que é o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, ao tratarmos do assunto avaliação, parte fundamental e indissociável do processo de ensino-aprendizagem de qualquer componente curricular, ainda necessitamos de contribuições que são peculiares a outras ciências.

De acordo com Cook (2003 *apud* MENEZES; SILVA; GOMES, 2009), o tema avaliação é um assunto com que a LA se importa, pois o autor classifica-o na primeira área geral do escopo da Linguística Aplicada sugerido por ele, que é Linguagem e Educação. A esse respeito, também se posiciona Scaramucci (2009, p. 30):

Apesar de a avaliação em contextos de ensino-aprendizagem de línguas vir merecendo uma atenção bastante grande nos últimos anos no cenário internacional, constituindo-se uma subárea com desenvolvimentos importantes para a área de Linguística Aplicada, podemos dizer que ainda são escassos os estudos sobre avaliação em contextos de línguas no Brasil quando comparados com outras temáticas. Quando se trata da avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira, as contribuições brasileiras são ainda mais escassas, apesar do interesse pelo ensino dessa habilidade ter-se renovado com a publicação dos PCN nos anos 1990.

Outros estudiosos da LA passaram a usar o termo educação linguística, de forma a abranger temáticas de pesquisa que sejam convenientes às duas áreas: Linguística e Educação. Esse termo foi definido por Motta Roth e Marcuzzo (2008) como uma educação que acontece de duas formas: sistemática e assistemática, para a qual tanto o professor quanto o estudante precisam estar preparados, uma vez que a educação sistemática é aquela tida por formal, que se dá no ambiente escolar, e a assistemática é a informal, que ocorre de maneira indireta, sendo que ambas fazem uso das diferentes faces da linguagem em seus múltiplos contextos.

Ainda a respeito da educação linguística, temos nas palavras de Garcez, (informação verbal)<sup>2</sup> uma preocupação com a avaliação analisada a partir dessa perspectiva, ao argumentar “que se enfatize a reflexão acerca de procedimentos de avaliação, coerentes com os propósitos da educação linguística”.

Ao refletirmos sobre as atuais práticas avaliativas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), perceberemos que da educação básica ao ensino superior são aplicadas avaliações, cujo instrumento principal refere-se a provas escritas, desenvolvidas para diagnosticar, caracterizar, classificar e rotular a educação no Brasil. Em 2010, o destaque avaliativo foi dado para as línguas estrangeiras, pela primeira vez incluídas nas provas do ENEM, que a cada dia desponta como exame tão importante quanto o vestibular. Essas constatações nos fazem considerar que as avaliações se constituem como uma atividade social centralizada na linguagem, pois por meio delas serão definidas as novas posições sociais que os educandos que a elas se submetem deverão ocupar, se nelas obtiverem êxito ou não.

---

2 Parecer do professor doutor Pedro de Moraes Garcez em uma mesa redonda do I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, na Universidade Federal de Uberlândia, em novembro de 2006.

No Ensino Médio brasileiro, etapa final da educação básica, os conhecimentos dos educandos são constantemente avaliados. Além das avaliações promovidas pelas instituições de ensino das quais fazem parte, ainda tomam parte em avaliações nacionais, federais, estaduais e municipais, dependendo da sua finalidade, haja vista que nessa etapa da educação, de acordo com os documentos oficiais, o estudante deverá estar sendo preparado para a cidadania, para a continuação dos seus estudos científicos e para o mercado de trabalho (BRASIL, 2002).

Citamos como exemplo das diversas avaliações a que é submetido o estudante do Ensino Médio uma avaliação realizada anualmente na escola pesquisada, entre os estudantes que desejam ser selecionados para trabalharem como estagiários na agência local de um estabelecimento comercial de crédito ou no cartório municipal. Nessa avaliação, geralmente, além de terem seu histórico escolar examinado, os estudantes ainda se submetem a uma prova escrita de produção argumentativa e a uma entrevista. Quanto menor o número de vagas oferecido, mais rigorosos e numerosos são os critérios avaliativos, a fim de reduzir os participantes da seleção proposta ao número ideal.

O interesse governamental em promover uma avaliação que melhor expresse os conhecimentos e as aptidões dos estudantes secundaristas se faz notar pelo constante investimento e incentivo nessa área. Em setembro de 2010, ano em que a avaliação da aprendizagem foi tema recorrente e muito discutido em seminários e encontros pedagógicos de professores, na esfera estadual, foram doados computadores portáteis (*notebooks*) aos professores da rede pública estadual de ensino que se encontravam atuando em sala de aula, pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, por intermédio do projeto denominado “Professor Conectado”. Acompanhando cada computador portátil, veio um termo de compromisso orientando o educador a utilizar o equipamento recebido como ferramenta avaliativa, em uma tentativa de promover mais agilidade aos registros diários feitos pelos docentes.

Ponderamos que a razão pela qual se desencadeia um notável interesse, por parte das esferas governamentais, pela melhoria do processo avaliativo de suas escolas pode estar relacionada a uma autoavaliação governamental, já que presuponemos que o governo também se sente avaliado mediante os resultados obtidos nas avaliações em que as escolas que se encontram sob sua responsabilidade são submetidas. É sabido que os exames nacionais realizados apresentam o perfil da educação de cada estado, fornecendo-lhes indicadores (ainda que numéricos) para que possam se aprimorar cada vez mais.

Destacamos também que, sem uma avaliação qualitativa (e, ao usarmos esse termo, pretendemos ressignificar o termo qualitativo para designar as formas de avaliar que não tenham como finalidade somente a apresentação do grau de aferimento dos conhecimentos estudantis de forma numérica e descontextualizada das situações de aprendizagem) acontecendo no cotidiano das nossas salas de aulas, os resultados apresentados pelos exames nacionais não trarão informações fidedignas da real situação em que se encontra a educação pública.

O Ensino Médio de algumas cidades brasileiras está passando por um período de mudanças, sendo desenvolvida em algumas escolas a modalidade Ensino Médio Inovador, a qual está presente na escola em que desenvolvemos a pesquisa. Nessa nova modalidade, as aulas acontecem em períodos semestrais, dividindo-se as disciplinas curriculares por blocos, nos quais a carga horária de cada uma delas é duplicada. As aulas de inglês, por exemplo, antes do EMI, eram duas por semana em cada classe da escola pesquisada, com a implementação do EMI passaram a ser quatro aulas semanais. Algumas disciplinas são concluídas ainda no primeiro semestre, enquanto outras são deixadas para o semestre seguinte.

O EMI apresenta-se como um modelo adequado à educação básica em sua etapa final. Em fase de adaptação e experimentação, visa o desenvolvimento de ações que provoquem melhorias em todo o Ensino Médio não profissionalizante brasileiro, sendo suas transformações desejáveis:

1. Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
2. Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio;
3. Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos;
4. Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009, p. 5).<sup>3</sup>

Nessas perspectivas de transformação, o EMI demonstra a preocupação com os interesses dos educandos e com a aprendizagem significativa deles, retomando de modo mais claro esse posicionamento quando expressa que devemos “estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes” (BRASIL, 2009, p. 9).

A autonomia estudantil se reflete no momento em que os estudantes opinam nas decisões a serem tomadas pela equipe escolar, uma característica presente no EMI, em que os educandos se veem representados nas reuniões ordinárias da escola por lideranças escolhidas democraticamente por eles, as quais têm presença assegurada em seminários e eventos estaduais ou nacionais promovidos em prol do EMI.

O EMI permanece de acordo com os parâmetros e diretrizes nacionais para o Ensino Médio, mesmo em fase de experimentação e construção. Observando esses documentos, no que se refere ao ensino de idiomas, percebemos que o Ensino Médio reivindica o seu papel de formador e se propõe a organizar seus

---

3 Documento criado conforme o Parecer CNE/CP nº. 11/2009, que trata da proposta da experiência curricular inovadora do Ensino Médio.

cursos de línguas de forma útil e significativa, fazendo com que os estudantes possam adquirir competências e habilidades na língua alvo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) é um documento elaborado pelo MEC que propõe uma reorganização curricular para as diversas áreas do conhecimento. No tocante à área de linguagens, os PCNEM apresentam competências e habilidades linguísticas a serem desenvolvidas durante o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras. Essas competências e habilidades, por sua vez, sugerem múltiplas formas de se avaliar a LE estudada, porque partem da *representação e comunicação*, que envolvem: a) escolher o registro adequado à situação comunicativa pretendida; b) fazer uso da coesão e da coerência nas produções orais e escritas; c) fazer uso das estratégias verbais e não verbais durante a comunicação; d) ter acesso a informações e outras culturas e grupos sociais; passam pela *investigação e compreensão*, que abrangem: a) interpretação de expressões em razão de aspectos sociais e culturais; b) análise dos recursos expressivos da linguagem verbal; e ainda se apoiam na *contextualização sociocultural* da linguagem, que inclui: a) distinção das variáveis linguísticas e b) compreensão enunciativa dos sujeitos (BRASIL, 2002, p. 153).

A despeito das competências e habilidades acima descritas, pressupomos que a avaliação do ensino de LE no Ensino Médio ainda é realizada por meio de instrumentos avaliativos que de certa maneira privilegiam algumas habilidades em detrimento de outras. De acordo com Hadji (2009, p. 21), “se uma ‘pedagogia da integração’ dá ênfase às competências que todo aluno deve dominar, a avaliação das aquisições deve ser focalizada nas competências, que serão apreciadas em situações concretas e complexas”.

Entendemos que as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira não podem contar com instrumentos avaliativos escolhidos e determinados por

apenas uma das partes do processo de ensino, para fornecer um retorno significativo aos estudantes que precisam ser avaliados para progredirem em seu aprendizado, mas devem estimular a autonomia estudantil, considerando ser o jovem educando o maior responsável pelo desenvolvimento do seu saber:

Usar o envolvimento do aluno na avaliação como um espelho em que ele veja seu crescimento [...] pode ser um poderoso meio de construir autoconfiança. Alguns professores poderão indagar: “Essa não é tarefa do professor? Isso não significa ‘facilitar’ demais as coisas para o aluno?” Segundo a concepção tradicional de avaliação, sim, porque ela tem como objetivo dar nota e simplesmente aprovar ou reprovar o aluno (VILLAS BOAS, 2008, p. 33).

Defendemos a ideia de que a avaliação está associada à aprendizagem. Assim sendo, para que aconteça uma aprendizagem significativa, a avaliação dessa aprendizagem também precisa oferecer significação ao processo. A avaliação adequada para o EMI pode ser aquela que definimos como qualitativa, por ser construída em parceria entre educadores e educandos, levando em consideração os seus interesses para que haja estímulos à sua aprendizagem, não se limitando a aprovar e reprovar estudantes de forma mecânica, como pontuou Villas Boas (2008).

O documento orientador para o EMI sinaliza como deve acontecer a avaliação da aprendizagem, o que a nosso ver é uma das características da avaliação qualitativa: “Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes” (BRASIL, 2009, p. 10). Na mesma página, acrescenta que se deve “estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades” (BRASIL, 2009, p. 10).

Opinamos que transformação na escola pressupõe rompimento com tradições obsoletas, como, por exemplo, os sistemas avaliativos classificatórios e não atrativos, separados do ato de ensinar, construídos de forma unilateral e, portanto, deficientes.

A nosso ver, avaliação não deve ser jamais um meio de limitação ou impedimento dos conhecimentos do estudante, mas um veículo que apresse sua chegada a tais conhecimentos.

Conforme Almeida Filho (1993), a avaliação é um dos componentes fundamentais da operação global de ensino de línguas, uma vez que o docente precisa dispor de meios que o permitam saber se seus objetivos estão sendo atingidos no que se refere aos conteúdos ensinados. Assim sendo, este estudo busca um melhor entendimento desses meios, que interpretamos serem os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor de língua inglesa.

Entendemos que o ensino de línguas não se resume unicamente à tarefa de dar aulas e que a avaliação deve ser parte do processo de ensino-aprendizagem, não devendo, portanto, ser tratada como parte desassociada deste, como se lidássemos com dois processos distintos, em especial nos dias atuais, já que nas salas de aula das escolas se tornou um comportamento recorrente dos aprendizes fazer algumas atividades somente mediante a garantia de que irão obter “pontos” para a sua média.

A recorrência comportamental dos estudantes aponta para a necessidade de que o professor (que ainda não o faz) deve aliar o ensino com a avaliação, sob pena de comprometer a sua prática pedagógica. Se consideramos a avaliação como uma maneira constante de aprimorar o processo de ensino, os “pontos” que tanto atraem os estudantes não precisam aparecer de forma aleatória, sem um significado que os justifique nas atividades propostas durante o momento de aprendizagem.

## **A avaliação qualitativa como uma proposta para se avaliar a língua inglesa no Ensino Médio Inovador**

Ao tratarmos da avaliação qualitativa como proposta para se avaliar o ensino de inglês no Ensino Médio Inovador, procuramos expressar uma ressignificação do termo *qualitativa* para indicar a avaliação que, ao ser empregada, não faz uso apenas de dados quantitativos e metodologias somativas, cujo produto é o saturado sistema de notas como medida de conhecimentos, ao término do período avaliativo, “já que na busca por uma exatidão excessiva, esquecem-se de dar conta da subjetividade presente em qualquer atividade da área de ciências humanas” (CANAN, 1996, p. 21), mas que a preocupação com o desenvolvimento seja tão relevante quanto o resultado, priorize os envolvidos no processo e seja suscetível a mudanças e novas ideias que venham a contribuir com a aprendizagem.

Ao ressignificarmos a avaliação como qualitativa, baseamos-nos em definições como as de Saul (1988 *apud* CANAN, 1996) e Demo (2008) e acrescentamos nosso próprio entendimento do que seja essa avaliação, que prima pela qualidade da aprendizagem do educando. Podemos dizer que ela contribui para a aprendizagem através do seu caráter diagnóstico (LUCKESI, 2003), que identifica as carências e as potencialidades dos estudantes, para que ambos, professor e aprendizes, dediquem-se a elas.

Por qualidade na avaliação, entendemos uma avaliação cíclica e contínua (HOFFMANN, 2001) que vai servindo de reflexo às práticas de ensino, mostrando os avanços da aprendizagem e

contribuindo por meio de um retorno reflexivo que oportuniza ao educando recuperar os seus conhecimentos a respeito de um conteúdo que não assimilou completamente ou avançar para os conteúdos seguintes.

É uma avaliação que se preocupa igualmente com o processo e com o resultado do ensino ministrado. Para o avaliador qualitativo, a importância que se dedica à quantidade de estudantes que serão promovidos de uma série para outra é semelhante à importância devida ao preparo, ou seja, os conhecimentos adquiridos que os estudantes estarão levando para a série subsequente.

Podemos acrescentar que é uma avaliação que faz uso da combinação de diferentes tipos de metodologias e instrumentos que podem ser escolhidos de acordo com o momento de aprendizagem em que se encontra inserida, levando em consideração a opinião do discente a esse respeito, por entender que não é um processo unilateral, cabível apenas ao professor.

A avaliação qualitativa acontece não para testar ou verificar se o estudante aprendeu, mas para ajudá-lo a aprender. É uma etapa recorrente e não uma etapa conclusiva, durante o ensino-aprendizagem. Seu resultado, mesmo que expresso em notas, norma padrão da maioria das escolas públicas, ainda assim demonstra cuidado e interesse pelo desenvolvimento do aprendiz.

Certamente, os dados quantitativos permanecerão ainda por muito tempo nas nossas escolas, pois fazem parte da nossa cultura a testagem e a valoração. Demo (2008) observa que não faz mal para a avaliação qualitativa a presença de dados quantitativos inevitáveis, como é o caso das notas bimestrais. Porém, pelo fato de os dados quantitativos serem algumas vezes inevitáveis, não quer dizer que eles sozinhos possam atestar todas as competências e habilidades pretendidas para os estudantes.

Gostaríamos de exemplificar a posição assumida acima tomando como base a pesquisa que desenvolvemos a respeito de avaliação de língua inglesa no Ensino Fundamental (SILVA, 2007). Citamos como exemplo a situação de um estudante que, por não obter um resultado numérico satisfatório, ficou com a sua nota abaixo da média numérica pretendida para a disciplina e não conseguiu ser aprovado. Esse estudante já repetia a série por mais de três anos consecutivos, chegando a constrianger os professores e a si mesmo por já conhecer, dentre outros procedimentos e recursos didáticos, os conteúdos que para seus colegas ainda eram inéditos. Questionamo-nos se esse estudante, ao ser avaliado de outra forma, não poderia demonstrar a qualidade (expressa pelos seus conhecimentos e competências) necessária para estar na turma subsequente. Ao ser constantemente retido com base apenas nos números de sua média anual, esse estudante sempre aparecerá como reprovado (portanto, desqualificado), o que é ruim tanto para ele quanto para a escola.

Resultados como reprovação e evasão, tidos como negativos, fazem-nos refletir se algo está errado, não apenas com o estudante que os apresenta ou desenvolve, mas também com o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, que apresenta deficiências. Se durante três anos o estudante está exposto aos mesmos procedimentos, às mesmas metodologias, talvez até às mesmas atividades dos anos anteriores, o que o impede de avançar? O que o limita?

Entendemos que o processo de recuperação de uma proposta de avaliação qualitativa, quando se faz necessário acontecer, é promovido paralelamente ao ensino e é contínuo, por tratar-se de uma avaliação apreciativa (PRESKILL; CATSAMBAS, 2006). O avaliador qualitativo não pode conceber que a recuperação aconteça de forma isolada, em períodos finais do curso prestado, separando o estudante que dela precisa dos seus demais colegas, de forma talvez até discriminatória.

A avaliação qualitativa prioriza nos estudantes aspectos como: assiduidade, pontualidade, comprometimento com os estudos, participação e responsabilidade (CANAN, 1996). O avaliador qualitativo geralmente se interessa em acompanhar os registros feitos nos cadernos de seus estudantes, atribui pontos pela frequência e avalia indiretamente, considerando o impacto psicológico das avaliações formais (SILVA, 2007).

A maneira de “corrigir” de um avaliador qualitativo deve ser peculiar, ao promover os acertos, sem, no entanto, ignorar os erros, que devem ser apontados de maneira casual e tratados como algo que faz parte da aprendizagem e não como sinal de falta de inteligência. O discente deve sentir-se alertado e instigado a aprender com seus erros e não corrigido, envergonhado e reprimido. De acordo com Carvalho (1997, p. 20, grifo do autor), “apontar um erro ou inadequação não significa ‘podar a criatividade’, nem decretar o fracasso. Significa instrumentalizar os alunos para que adquiram uma capacidade que não podemos pressupor que tenham”.

Um dos aspectos mais importantes dessa avaliação é o fato de ela não ser uma etapa final, mas deve iniciar, acompanhar e concluir o trabalho do docente, sendo indispensável um retorno ao estudante da avaliação feita por ele (correção), o qual não pode ser apenas numérico (notas bimestrais), mas também reflexivo, revisando e ensinando ao discente a melhor forma de corresponder ao que dele foi exigido nas atividades avaliativas empregadas, de forma a habilitá-lo para o próximo conteúdo. Pellegrine (2003)<sup>4</sup> observa:

Quem procura um médico está em busca de pelo menos duas coisas, um diagnóstico e um remédio para seus males. Imagine sair do consultório segurando nas mãos, em vez da receita, um boletim. Estado geral de saúde nota 6, e ponto final. Doente nenhum se contentaria com isso. E os estudantes

---

4 Revista *Nova Escola*, versão *on-line* (jan. 2003), sem indicação do número de página.

que recebem apenas uma nota no final de um bimestre, será que não se sentem igualmente insatisfeitos? Se a escola existe para ensinar, de que vale uma avaliação que só confirma “a doença”, sem identificá-la ou mostrar sua cura?

A partir dessa observação, deduzimos a atribuição que deve ter o retorno para os estudantes, de forma a orientá-los na sua trajetória de aprendizes de uma língua estrangeira, mostrando a “doença” do erro, mas também apontando a “cura” das possibilidades. Penna Firme (2009, p. 46) nos alerta para termos o cuidado de não agredir a autoestima do estudante, “confundindo seu desempenho com seu valor como pessoa”, ao justificar que o aprendiz pode se sentir incapaz, improdutivo ou sem inteligência devido à expressão dos professores diante de suas notas bimestrais. Para Carvalho (1997, p. 20, grifo do autor), os professores devem estar cientes de que:

Não existimos para *decretar fracassos*, mas para *promover aprendizagens*. E nesta tarefa, os erros, frutos das tentativas de operar com novos conceitos e procedimentos, têm um papel fundamental, posto que a partir do seu exame crítico desenvolve-se o discernimento.

O desempenho dos estudantes, o seu sucesso ou fracasso escolar, ainda tendo nas notas bimestrais o seu principal indício, pode comprometer o desenvolvimento do discernimento dos aprendizes sobre a função da avaliação. A demasiada preocupação com as notas é um dos principais equívocos dos avaliadores, alimentado pela exigência dos pais dos estudantes (quando estes são menores de idade) e pela competição em sala de aula entre os próprios estudantes. A esse respeito, Hoffmann (2004, p. 45) afirma:

Considero que o reducionismo da avaliação à concepção de medida denuncia uma consciência ingênua do educador no tratamento desse fenômeno, pois ele não se aprofunda nas causas e consequências de tais fatos, cometendo equívocos de maneira simplista. Ou seja, os educadores aceitam e reforçam o velho e abusivo uso das notas, sem percebê-lo como um mecanismo privilegiado de competição e seleção nas escolas. Ingenuamente ou arbitrariamente, obstaculizam

o projeto de vida de crianças e adolescentes com base em décimos e centésimos. Preocupam-se sobremaneira em atribuir nota 7 ou 7,5, enquanto relegam a último plano os sérios problemas de aprendizagem.

A maneira peculiar de cada professor corrigir e expor os resultados da avaliação da aprendizagem em sua disciplina poderá desencadear o empenho de seus estudantes ou até mesmo a ausência deste. Um professor que apresenta um retorno punitivo aos seus estudantes pode estar contribuindo para a inibição destes em situações futuras. Kuenthe (1978) observa que a punição pode reduzir a participação estudantil em situações semelhantes àquela em que o educando foi repreendido, por receio de ser repreendido outra vez. Carvalho (1997, p. 20) defende que as correções de erros “devem ser sinais regulamentadores que levam o aluno a criar seu próprio caminho”.

A correção ou o retorno é um dos momentos fundamentais de uma proposta de avaliação qualitativa, o qual não pode ser negligenciado nem subornado, mas deve ser amplamente discutido e refletido pelas duas partes do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, para, dessa forma, contribuir com a maneira de se atribuir valores conceituais e não apenas numéricos à língua, estrangeira ou materna, posto que é língua. Além disso, não podemos continuar avaliando uma matéria genuinamente interativa do mesmo modo que avaliamos disciplinas memorizáveis ou lógicas. Assim, não devemos estar aqui somente para observar e exercer os modelos avaliativos teóricos, mas também para dar especial atenção aos que surgem na nossa prática.

Ainda podemos dizer que nessa avaliação que entendemos como qualitativa o estudante e seu mestre são agentes construtores. As responsabilidades são divididas e o contexto de aprendizagem é privilegiado, visando sempre o aprendizado a ser desenvolvido.

Sobre os aspectos qualitativos que desejamos que façam parte da avaliação da aprendizagem, Demo (2008, p. 13) traz uma descrição propícia:

Na qualidade, não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação. Qualidade é de estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo, lúdico mais que eficiente, sábio mais que científico.

Com essa definição, o autor expressa o que entendemos ser o objetivo de uma avaliação qualitativa, que demanda atenção, sobretudo, ao desenvolvimento das aprendizagens. Essa avaliação qualitativa é diagnóstica (LUCKESI, 2003), para identificar o que prejudica o desempenho dos nossos aprendizes ou para preveni-los. Ela é também formativa (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983 *apud* CANAN, 1996), pois vai se renovando e intervindo quando é necessário ainda durante as fases do processo. Ela é contínua (HOFFMAN, 2001), pois é cíclica e viva, é autoavaliativa (LEWKOWICZ; MOON, 1985 *apud* CANAN, 1996), porque seus participantes são agentes críticos que se conhecem e se respeitam, e é apreciativa (PRESKILL; CATSAMBAS, 2006), porque sabe que seus objetivos são altruístas, o que a torna uma avaliação autêntica (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005).

Consideramos também que a avaliação é a investigação do resultado dos processos metodológicos de ensino aplicados pelo professor, já que somos cientes de que na investigação nada é feito ingenuamente, sem haver um envolvimento entre a intenção e a execução. O professor quando está atribuindo valores não pode se manter indiferente aos resultados obtidos, porque já se encontra envolvido por estar avaliando e por ter escolhido o seu modo de avaliar. De acordo com Bakhtin (1981 *apud* MUSSALIM; BENTES, 2004, p. 325):

A atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada [...] pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis.

Depreendemos que o professor, conhecedor do seu público e das suas necessidades, não se posiciona com neutralidade na escolha da avaliação que por ele será empregada. O professor externa essa escolha, feita inicialmente em seu interior, quando: a) elege os instrumentos avaliativos que lhe são familiares ou que ele considera peculiares à fase de ensino em que se encontram; b) dispensa tratamento aos dados obtidos por intermédio desses instrumentos.

Ainda sobre o processo avaliativo de opção teórica qualitativa, a atual portaria<sup>5</sup> de avaliação do estado do Rio Grande do Norte, no seu Artigo 3, *in verbis*, dispõe:

Art. 3 – A avaliação da aprendizagem escolar orientar-se-á por processo diagnosticador, mediador e emancipador, devendo ser realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre o exame final.

Por sugerir que os aspectos qualitativos sobreponham-se aos quantitativos, além de indicar modelos de avaliação (diagnóstica, contínua), essa portaria se mostra consoante com os objetivos da pesquisa, haja vista que a avaliação “ganharia mais significado político e pedagógico, mostrando-se coerente com a função formativa que dela se espera, se não fosse discutida de modo isolado das demais categorias do trabalho escolar” (DE SORDI; LÜDKE, 2009, p. 13).

Em sua pesquisa sobre a avaliação de língua inglesa, a pesquisadora Duboc (2007), ao construir seu objeto de pesquisa a partir das reflexões que fez sobre suas experiências profissionais, lembrou-se de que, na escola em que trabalhava, o assunto avaliação era negligenciado, quando não subornado, durante as capacitações e reuniões pedagógicas das quais tomava parte. Até então, ela desconhecía as atribuições da avaliação no processo de ensino, pois somente era solicitada a elaborar provas escritas quando se falava em avaliar.

5 Portaria nº 1033/2008/SEEC/RN.

Podemos nos questionar: se há tantas metodologias para o ensino de línguas, por que não se pensar, através do conjunto professor-estudante, metodologias específicas para a avaliação de línguas estrangeiras que se unam às demais categorias do trabalho escolar? Canan (1996, p. 7) observa:

Todo modelo de avaliação contém orientações sobre como o professor avalia seus estudantes e toma decisões a partir dos resultados obtidos. As decisões realizadas pelo professor representam determinadas formas de concepção do mundo, do indivíduo e da sociedade, fazendo-se necessária, portanto, uma análise dos pressupostos subjacentes às modalidades de ação educativa.

Os modelos avaliativos de que dispomos e usamos refletem a nossa cultura avaliativa enquanto docentes. Por estarmos tratando de uma avaliação de linguagem, esta deve considerar todos os aspectos linguisticamente possíveis, atribuindo-lhes valores, não apenas numéricos, mas antes de tudo sociais, no intuito de buscarmos a certificação de que está havendo a aprendizagem da língua ensinada, em todas as estruturas que são necessárias ao seu aprendizado, uma vez que as competências linguísticas que se esperam ao se aprender uma LE são diversificadas. Sobre avaliação de linguagem, Bronckart (1999, p. 45) nos atesta:

Na medida em que é uma forma autonomizada de atividade social, a atividade de linguagem torna-se objeto de uma avaliação análoga, mas apresentando, dessa vez, um caráter metadiscursivo [*meta-langagier*]. Essa avaliação provoca, de um lado, um recorte da atividade de linguagem, em porções que podem ser imputáveis a um ser humano particular (ponto de vista externo), e a apropriação dos critérios dessa avaliação pelo organismo falante dota-o de uma representação sobre si mesmo como “responsável pelo seu dizer” (ponto de vista interno). Do mesmo modo que as avaliações da atividade não semiotizada produzem ações não verbais, as avaliações metadiscursivas [*méta-langagières*], portanto, produzem ações específicas, ou ações de linguagem, atribuíveis a agentes verbais.

Entendemos que a avaliação é primariamente linguística porque começa em uma situação em que se faz necessário o uso da linguagem. Não se avalia sem se fazer uso de pelo menos um tipo de linguagem, pois a verbalização, as imagens e os enunciados avaliativos se valem dela para se constituírem.

A linguagem é por si mesma comunicativa, expressiva, dinâmica, sensível e plural. Ela não pode se acomodar com uma avaliação prioritariamente exata e singular, escolhida e aplicada por só uma das partes do processo avaliativo, mas requer uma avaliação que provoque ações representativas e responsáveis, portanto, *específicas* para ambas as partes envolvidas.

A avaliação qualitativa se faz necessária no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio por esta ser uma modalidade de ensino vinculada à educação básica há pouco mais de uma década, motivo pelo qual se encontra ainda em fase de construção, permitindo que os estudantes possam participar de forma mais ativa, construtiva e dinâmica do seu processo de aprendizagem. Se concebermos a avaliação como promotora da aprendizagem, através da variedade e finalidade dos seus instrumentos, da aplicação e do retorno reflexivo desses instrumentos, mudar as decisões quanto às formas de avaliar pode, sim, mudar o processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos envolvidos.

## A avaliação e os instrumentos avaliativos

A avaliação escolar acontece a partir de instrumentos, também designados de ferramentas ou meios avaliativos. São esses instrumentos que caracterizam a avaliação que os emprega, conferindo-lhe identidade.

Ao optar por um instrumento na hora de avaliar, o professor não o faz de maneira casual ou ingênua. O professor escolhe porque, de antemão, sabe o que pretende obter com aquela escolha. Assim como seleciona técnicas de ensino, opta por instrumentos para aplicar tais técnicas. Vamos nos deter aos instrumentos avaliativos entendendo que eles são meios através dos quais o professor identificará como está a aprendizagem dos estudantes. De acordo com o Artigo 4 da portaria nº 1033/2008/SEEC/RN, *in verbis*:

Serão considerados instrumentos de avaliação da aprendizagem os trabalhos teóricos e práticos, aplicados individualmente e em grupo, testes, provas, relatórios, pesquisas, sínteses, exposições orais, entre outros adequados ao componente curricular, que permitam avaliar o desempenho do estudante.

Os instrumentos de avaliação descritos, aos quais a portaria acrescenta que também podem ser outros não citados, desde que adequados ao componente curricular, geralmente são escolhidos apenas pelos professores, que, por vezes, reproduzem os instrumentos a que foram submetidos em suas épocas de estudantes. Conforme Luckesi (2011, p. 220):

Em nossa experiência escolar, não tivemos oportunidade de aprender outra forma de acompanhar a aprendizagem dos educandos que não fosse os exames escolares, pois a eles fomos submetidos durante os anos sucessivos de nossa escolaridade. Se não fomos traumatizados, acostumamo-nos a esse modo de agir como se fosse o único. Hoje como educadores, no momento da necessidade, repetimos a solução que fora praticada conosco.

Destarte, a escolha de um instrumento avaliativo é um gesto imbuído de intenções previamente pretendidas para o momento do avaliar. O que determina as escolhas dos meios avaliativos acaba por caracterizar também a avaliação aplicada pelo docente. A atitude de nos atermos a reproduções de modelos avaliativos antigos pode justificar a pouca evolução das maneiras de se avaliar na escola e nos faz buscar o diferente no ato avaliativo.

Também podemos dizer que os instrumentos formam conceitos sobre a avaliação e podem fomentar crenças, como, por exemplo, o julgamento de se determinada avaliação é difícil ou fácil. Eles também podem ser escolhidos por motivações diversificadas, tais como a praticidade de empregá-los ou corrigi-los, por parte do docente, ou a forma como vão ser resolvidos por parte dos aprendizes.

Outra característica que deve ser considerada na escolha de uma ferramenta avaliativa pode ser atribuída à portaria de avaliação da escola, pois existem aquelas que determinam como devem ser avaliados os conhecimentos dos seus estudantes e a não observância das determinações, que podem trazer consequências indesejadas para o professor que assim proceder.

Podemos entender a relação entre os instrumentos e seus usos acompanhando as palavras de Vygotsky (1998, p. 69), ao nos esclarecer:

A questão principal quanto ao processo da formação de conceitos – ou quanto a qualquer atividade dirigida para um objetivo – é a questão dos meios pelo qual essa operação é realizada. Quando se afirma, por exemplo, que o trabalho é induzido pelas necessidades humanas, esta explicação não é suficiente. Devemos considerar também o uso de instrumentos, a mobilização dos meios apropriados, sem os quais o trabalho não poderia ser realizado.

Nossa intenção é analisar os meios avaliativos que o professor de língua inglesa do Ensino Médio utiliza em suas aulas para acompanhar a aprendizagem dos seus educandos, por entender que sem eles a avaliação não seria realizada. Compreendemos que, por intermédio dos instrumentos, podemos conceituar a avaliação aplicada e dimensionar o seu impacto nos estudantes, já que nos parece impraticável discutirmos avaliação separadamente dos seus instrumentos de verificação (HOFFMANN, 2004). Além disso, temos a possibilidade de apontar as categorias que norteiam esses meios de verificação, uma vez que se conduzem para uma análise, que expõe o desempenho que se espera do estudante.

Sobre o uso de instrumentos avaliativos pelos professores, Sant'anna (2002) alerta que o docente deve utilizá-los de forma a promover a interação ativa entre o estudante e a aprendizagem. Já Polato (2009) defende o uso deles no diagnóstico avaliativo cotidiano, podendo contemplar outros instrumentos possíveis, como seminário, debate, relatório e observação.

Para relacionarmos os instrumentos com os tipos de avaliação empreendidos, procuramos nos remeter às três classificações clássicas da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, reproduzindo, de forma adaptada para esta dissertação, a figura criada por Sant'anna (2002, p. 38), que ilustra, em seu livro *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*, as funções da avaliação.

Figura 1 – Representação das funções da avaliação

	Diagnóstica	Formativa	Classificatória (Somativa)
Propósitos	Determinar a presença ou a ausência de habilidades e/ou pré-requisitos. Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.	Informar professor e estudante sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localizar deficiências na organização do ensino, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicações de técnicas de recuperação do educando.	Classificar os estudantes ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento.
Objetos de medida	Comportamento cognitivo e psicomotor.	Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor.	Geralmente comportamento cognitivo, às vezes, comportamento psicomotor e, ocasionalmente, comportamento afetivo.
Época	No início do ano letivo ou curso. Durante o ensino, quando o estudante evidencia incapacidade em seu desempenho escolar.	Durante o ensino.	Ao final de um semestre, ano letivo ou curso.
Instrumentos	Pré-teste, teste padronizado de rendimento, teste diagnóstico, ficha de observação, instrumento elaborado/ escolhido pelo professor.	Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos.	Exame, prova ou teste final.

Fonte: Adaptada de Sant'anna (2002), pela pesquisadora.

Nessa figura, percebemos que na avaliação diagnóstica há um espaço, sugerido pela autora Sant’anna (2002), no qual pode haver instrumentos elaborados (ao que acrescentamos a palavra escolhidos) pelo professor, que devem ser usados no início e durante o período de ensino, enquanto que na avaliação formativa, os instrumentos são planejados de acordo com os objetivos que surgem durante o ensino. A avaliação somativa, descrita pela autora como classificatória, determina que seus instrumentos devem ser utilizados ao final do período de ensino, fazendo uso de exames, provas ou testes. Por ser um dos tipos de avaliação mais utilizados, é comum se confundir “avaliação” com “exames”. Nas escolas, por exemplo, ao se determinar a semana de avaliação, está se determinando, na realidade, um período para a aplicação de exames de diferentes disciplinas:

A avaliação até hoje está ligada a prova, notas, aprovação e reprovação. O discurso pode até apresentar seu objetivo como sendo o de promover a aprendizagem do aluno, mas ainda não é comum essa prática, daí a necessidade de ampliação de estudos que ajudem professores e alunos a construir outra lógica de avaliação (VILLAS BOAS, 2008, p. 10).

Fazer uso ou privilegiar apenas um método de avaliação mostra-se, para nós, uma maneira deficiente de se promover a aprendizagem de idiomas, pois entendemos que uma única metodologia avaliativa não serve de suporte à amplitude do processo de internalização de uma língua estrangeira, por dar conta apenas de uma das muitas competências comunicativas que se esperam atualmente com o ensino de idiomas. Tomando como exemplo a avaliação somativa, ao limitar suas ferramentas às provas e aos testes, essa avaliação somente servirá para avaliar competências relacionadas com a leitura e com a escrita da língua estrangeira que se está lecionando.

Nenhuma das três avaliações contempladas na figura acima apresenta a possibilidade de seus instrumentos serem escolhidos ou ao menos sugeridos pelos estudantes, apesar de terem seus propósitos claramente voltados para eles. Isso nos

faz perceber que, apesar de a expressão “a escola é a segunda casa dos estudantes” ter se tornado lugar-comum nas falas relacionadas à educação, na “casa” que deveria ser dele o estudante é tratado apenas como um visitante que se encontra ali para comportar-se conforme regras preestabelecidas. Como alguém está em sua casa e não pode tomar nenhuma decisão para com os assuntos que lhe dizem respeito?

Por não ser consultado a respeito da avaliação a que é submetido, o estudante fica vulnerável a julgamentos que caracterizam e determinam o seu grau de inteligência. Para Sant’anna (2002, p. 17), “tudo na vida é avaliado, consciente ou inconscientemente; o perigo está em que os parâmetros sejam estabelecidos por terceiros, e não pelo próprio interessado”.

Em uma pesquisa voltada para a avaliação no âmbito do Ensino Fundamental, Silva (2007) identificou os seguintes instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de *língua inglesa: prova escrita, prova oral, teste escrito, atividade de listening, atividades de leitura e interpretação de textos, trabalhos de pesquisa feitos em grupo e atividades de produção textual.*

Os instrumentos, suas escolhas, objetivos, usos e frequências eram sempre determinados pelo professor daquelas escolas pesquisadas, sendo o estudante convocado a participar do seu processo avaliativo apenas quando respondia à ferramenta que lhe era orientada.

Estamos atualmente diante de uma variedade de novos instrumentos que antes eram mais concebidos como ferramentas de ensino e hoje passaram a ser usados para fins avaliativos, como, por exemplo, os seminários e as apresentações de trabalhos, os relatórios e as tarefas de pesquisa, além de instrumentos relativamente novos, como o portfólio. Percebemos, com isso, que a dinamização do processo avaliativo tem sofrido mudanças e novas definições têm surgido para designar as avaliações que se originam do uso ou desuso de alguns

instrumentos, como é o caso da avaliação qualitativa, tal como a concebemos, por conter nela inserida as demais avaliações e por tratar de todos os aspectos relacionados à formação e ao desenvolvimento dos saberes estudantis, através do uso de diversas ferramentas avaliativas.

## O estudante enquanto (co)construtor do processo avaliativo

A tentativa de incluir os estudantes como responsáveis no processo do ensino-aprendizagem não é atual, mas ainda acontece de forma gradativa. Uma das diretrizes propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no seu Artigo 36, que reaparece nos PCNEM, trata do currículo do EM e nos diz que ele “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 2002, p. 46-69), desfazendo, assim, o paradigma de que a avaliação deve ser elaborada somente pelo professor e ampliando o papel participativo-ativo do estudante na construção desse processo, antes resumido numa função de participante-passivo, apenas aceitando e respondendo de acordo com a avaliação que lhe era imposta.

Não obstante as diretrizes e os estudos voltados ao tema avaliação, os avanços nessa área ainda acontecem de forma lenta e a contribuição do estudante praticamente inexistente, o que deveria ser mais estimulado, pois surte resultados positivos, como observou Canan (1996, p. 30). Segundo a autora, os estudantes envolvidos no processo avaliativo “se sentem responsáveis pelo processo de avaliação, tornando-se conscientes dos critérios usados, capazes de participar do desenvolvimento de critérios próprios e se tornando mais independentes dos resultados”.

A avaliação que é conduzida somente pelo professor é caracterizada como conservadora por Luckesi (2003, p. 28), que assim a define:

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

A transformação social mencionada por Luckesi (2003) é característica do processo avaliativo, se considerarmos que somos avaliados e avaliamos constantemente e que são essas avaliações rotineiras que influenciam e modificam nossas vidas sociais.

De acordo com Sant'anna (2002, p. 33):

Afirma-se que o educando é o sujeito, e não o objeto da ação educativa; no entanto ele próprio não participa do processo de sua avaliação, apenas recebe, direta ou indiretamente, o resultado de sua vitória ou fracasso. É lhe comunicada apenas a sentença final.

A “sentença final” muitas vezes é a nota bimestral que o estudante recebe de forma descontextualizada da sua aprendizagem. Sendo uma nota satisfatória, ele não questiona, aceita, não discute. Sendo, porém, uma nota ameaçadora, ou seja, que ponha em risco sua promoção para a série seguinte, logo vem ele e mais alguns “advogados providenciais” saber do professor o motivo da “sentença”.

Observa-se uma certa apatia dos envolvidos, que parecem não reagir, de modo proativo, à situação. A tendência é que a força dinâmogênica da avaliação ceda lugar à aceitação/negação pura e simples da medida informada, mesmo quando esta não leva em conta os fatores associados. Constrói-se uma cultura de indiferença aos dados de avaliação, e, por outro lado, presencia-se uma certa idolatria das notas boas, que passam a orientar a escola a buscá-las, mesmo que discursivamente contestem seu valor, sua exatidão ou suas formas de obtenção (DE SORDI; LÜDKE, 2009, p. 19).

Ponderamos que tanto a apatia quanto a idolatria descritas anteriormente são resultados de uma avaliação que permanece ainda muito restrita ao professor que a aplica. Sendo o professor que escolhe os instrumentos, determina os períodos em que a avaliação deve acontecer, decide a quantidade de pontos de cada quesito e corrige-os, não será mesmo o culpado? Quer dizer, não está se colocando na posição de culpado, a quem familiares e estudantes devem tomar satisfações quando não alcançam os resultados desejados?

A busca pela participação dos estudantes em um processo avaliativo interativo é defendida por Sant’anna (2002, p. 27), que afirma:

A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno, irá investigar, problematizar, descortinar horizontes, e juntos avaliarão o sucesso das novas descobertas e pelos erros, as melhores alternativas para superá-los.

A avaliação que permanece sendo conduzida de forma unilateral, sem a participação discente, é constantemente acompanhada de um período de tensão com muitos equívocos devido a esta. Professores têm tomado posições extremistas de aprovadores ou reprovadores em massa, negligenciado o saber que pertence ou deveria pertencer ao educando. De Sordi e Lüdke (2009, p. 14) afirmam: “não basta que os alunos não sejam reprovados na escola. Importa que aprendam para que possam ocupar um lugar na sociedade e nela atuar como sujeitos históricos”. É necessário denunciar a aprovação ou reprovação advindas de uma avaliação que responde a períodos de tensão ou modismos educacionais, pouco contribuindo para

a aprendizagem e não permitindo que os seus sujeitos atuem socialmente. Sobre a atuação dos estudantes em assuntos de cunho educacional, vemos:

É inconcebível falar em informação crítica, consciente, para a cidadania se os sujeitos dessa formação, ou seja, os estudantes, ainda continuam sendo convocados para ocuparem a posição de meros expectadores, de receptores de informações e das decisões repassadas, transmitidas pelos mais experientes, por aqueles considerados aptos a se pronunciarem. Ou, em alguns casos, são convocados para fazerem figuração em processos ditos democráticos, ou seja, são apenas inseridos, mas não participam de fato, pois sua voz não tem credibilidade, não é considerada significativa (PEREIRA, 2009, p. 203).

Os estudantes ainda são figurantes em boa parte dos assuntos escolares que diretamente lhes dizem respeito. Então, como resolver esse problema? Como fazer com que os aprendizes se engajem em sua aprendizagem, corresponsabilizando-se por ela?

Antes da tomada de decisões que envolvam os estudantes, os professores devem se conscientizar de que “é preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, a fim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução” (LUCKESI, 2011, p. 29).

Estamos vivenciando uma época em que a educação não pode mais tentar “enformar” seus estudantes, achando que todos têm os mesmos estilos de aprendizagem, da mesma maneira que têm os mesmos uniformes escolares. Vivemos em tempos de inteligências múltiplas (GARDNER, 1993) e diversos saberes (MORIN, 2000), portanto, há diversidade na aprendizagem.

No âmbito universitário, diferentes metodologias de ensino são apresentadas aos futuros professores que tencionam lecionar o idioma inglês, em suas aulas de didática de línguas estrangeiras, sendo que a esses futuros profissionais é facultada a oportunidade de fazer uso de diversas dessas metodologias, também conhecidas por métodos ou abordagens. Inferimos que a variedade de abordagens apresentadas pelos livros de

didática (LARSEN-FREEMAN, 2000) contempla as diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes, cujo desenvolvimento poderia ser prejudicado se fossem ensinados com apenas uma das abordagens previamente escolhidas, em vez de fazer uso do conjunto. Deveríamos desenvolver o mesmo princípio do ensino de línguas para a avaliação da aprendizagem dessa disciplina, evitando tratar todos os educandos por igual, ao avaliá-los sempre com o mesmo instrumento.

Ao compreender quem é seu educando, o professor poderá atuar por meio de instrumentos avaliativos que façam o estudante vencer seus desafios de aprendizagem. O professor somente irá compreender seu aprendiz no momento em que lhe ceder espaço na participação de assuntos escolares que são do interesse de ambos.

Ceder espaço ao educando é uma maneira de conhecê-lo melhor. É dar-lhe a oportunidade de expressar como aprende e, conseqüentemente, como é mais bem avaliado. O instrumento de avaliação não pode ser alheio às técnicas de ensino que provocaram a aprendizagem. “É preciso ressaltar, no entanto, que a avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar” (MORETO, 2007, p. 87). Para ilustrarmos uma avaliação incoerente com a prática de ensino, remetemo-nos à pesquisa de Silva (2007), na qual a pesquisadora observou um professor que ensinava de um jeito e avaliava de outro, o que sempre provocava notas perdidas e baixas nos estudantes e gerava uma situação confusa, porque na hora da aula eles pareciam saber dos conteúdos, mas na hora da avaliação os “desaprendiam”. Ao prosseguirmos com a investigação, constatamos que essa atitude docente condizia com uma crença comum ao professor e aos seus aprendizes de que as avaliações difíceis provocavam o respeito pelo professor.

No ambiente escolar, em que o ato de avaliar se evidencia constantemente, devemos “fazer da avaliação um verdadeiro instrumento de pilotagem das aprendizagens” (PERRENOUD,

2009, p. 10). Partindo do pressuposto de que o estudante percebe a avaliação como um meio de obter nota para passar de série, é interessante saber como ele reage (e por que reage) ao processo avaliativo a que se submete e buscar envolvê-lo na construção desse processo, para que ele o compreenda melhor. “Para isso, é preciso desaprendermos o que temos feito na prática avaliativa mais corrente, estimulando a *criatividade* no processo e provocando maior satisfação nos envolvidos” (PENNA FIRME, 2009, p. 47, grifo nosso). Seria essa criatividade, proveniente do diálogo entre educador e educandos, o diferencial necessário que estaria nos faltando para construirmos sistemas avaliativos mais inteligíveis?

## Os instrumentos avaliativos representados por imagens

Ao fazermos uso de imagens para expressarmos o que pensamos a respeito de algo, logo nos reportamos aos nossos ancestrais, os homens primitivos que fizeram dos seus desenhos a primeira forma de linguagem escrita que conhecemos. Essa escrita simbólica se fez tão compreensível que é possível ao homem moderno, através da observação dos símbolos antigos, dar um significado àquelas situações toscamente representadas por desenhos.

A imagem é importante, entre outros argumentos, porque precede a fala, bastando para compreendermos isso nos remetermos a um infante, que, antes de pronunciar uma palavra, já terá visto inúmeras imagens, devendo, ao começar a falar, relacionar sua fala aos objetos cujas imagens já estão tão familiares em sua mente.

De acordo com os autores Santaella e Nöth (2008, p. 15):

O mundo das imagens se divide em dois domínios. O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas pertencem a esse domínio. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais. Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais.

Ao longo do percurso da pesquisa empreendida, quando esta ainda era um rascunho de projeto de pesquisa, percebemos que a mídia impressa brasileira, ao se referir ao tema avaliação, por meio de revistas e publicações voltadas aos educadores, agregava a esse tema alguma imagem de cunho negativo, como, por exemplo, um nó, um dragão, uma caixa preta, entre outros. Como exemplo, escolhemos uma imagem que foi capa da revista educativa *Pátio*, representando a avaliação com a figura de um nó.

Figura 2 – Capa da revista pedagógica *Pátio*



Fonte: Revista pedagógica *Pátio*, de maio/julho de 2009.

Imagens representativas, como essas, do que seria a avaliação para os autores e editores das publicações voltadas para educadores nos instigaram a sabermos dos estudantes o que eles teriam a expressar, em outra forma de linguagem que diferisse da escrita e da verbal, sobre o que entendiam ser a avaliação empregada pelos seus professores de língua inglesa.

Ao nos interessarmos por incluir nesta pesquisa as representações imagéticas (GOODMAN, 1968 *apud* SANTAELLA; NÖTH, 2008) construídas pelos estudantes, relacionadas ao tema avaliação, a partir do que estes concebem como representativo sobre os meios pelos quais são avaliados, entendemos, como Goodman (1968 *apud* SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 19), que as “representações são imagens que têm aproximadamente o mesmo tipo de função que descrições”. Ao vermos uma imagem, esta serve para nos fazer compreender as intenções do seu produtor, pois se trata de uma descrição do pensamento expressada por outra forma de linguagem, carente de interpretação, como qualquer outro texto.

Para fundamentar o estudo das representações imagéticas neste trabalho, remetemo-nos aos teóricos da Semiótica, entre outros. A Semiótica é descrita por Nöth (2003, p. 17) como “a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura”. Pignatari (2004, p. 15) reforça esse conceito ao descrevê-la do seguinte modo:

A Semiótica ou Semiologia, pois, é a ciência ou Teoria Geral dos signos, entendendo-se por signo [...] toda e qualquer coisa que substitua ou represente outra, em certa medida e para certos efeitos. Ou melhor: toda e qualquer coisa que se organize ou tenda a organizar-se sob a forma de linguagem, verbal ou não, é objeto de estudo da Semiótica.

Ainda, para esse autor, “a Semiótica acaba de uma vez por todas com a ideia de que as coisas só adquirem significado quando traduzidas sob a forma de palavras” (PIGNATARI, 2004, p. 20), considerando, portanto, as outras formas de linguagem, como a imagética. A linguagem percebida nas imagens pode nos trazer conotações além das óbvias, mesmo que essas imagens nos sejam familiares (JUNG, 2005). A partir desse esclarecimento, apresentamos uma imagem que foi por nós encontrada em um birô, durante uma semana de provas da escola pesquisada, na qual se vê uma bruxa<sup>6</sup> mexendo um caldeirão cheio de um líquido fumegante, sobreposto a uma fogueira acesa:

6 “Bruxa” foi o termo usado pelo estudante que produziu o desenho para descrever sua imagem.

Figura 3 – Imagem desenhada por um estudante em uma semana de provas, na escola pesquisada, no ano de 2007<sup>7</sup>



Fonte: Arquivo pessoal.

Observando o desenho, podemos nos perguntar, enquanto pesquisadores, o que um estudante que desenha em um birô de uma escola essa imagem gostaria de expressar.

Essa figura até poderia passar despercebida, como as inúmeras outras manifestações estudantis que ocasionalmente encontramos nas paredes e carteiras escolares, se não estivesse em um birô, exatamente na semana de provas de uma escola, onde inevitavelmente os professores a veriam, trazendo acima do desenho uma seta nominando-a de prova.

O que gostaria de dizer o estudante ao conceber a prova como uma bruxa? Que prova é algo *maléfico*? Que é um instrumento avaliativo *poderoso*? Que a semana de provas de sua escola seria um período *mágico*? Que nas provas o seu desempenho é *feio*? Essas nossas perguntas, a partir dos adjetivos em destaque, estão baseadas nos conceitos do que para nós deve ser uma bruxa, pois fazem parte da nossa noção de percepção ao

---

7      Figura reproduzida em papel e cedida pelo estudante para esta pesquisa.

entrarmos em contato com essa imagem, já que, de acordo com Derdik (1989), as noções de percepção e imagem se comprometem para propiciar significados.

Porém, na imagem exposta, ainda estão implícitas as conotações específicas que são particulares ao estudante que se expressou pelo desenho. O que elas poderiam nos dizer e em que poderiam nos ajudar a melhorar a prova escrita, instrumento avaliativo tão utilizado e aparentemente tão hostilizado por esse estudante?

Dos desenhos rupestres das antigas cavernas aos artefatos arqueológicos, que variam desde joias reais a objetos do lar, de milhões de guerreiros chineses de argila às atuais telas dos computadores, imagens e símbolos mostram a riqueza e a complexidade da vida humana. A cognição humana muitas vezes depende do uso de imagens e símbolos para representar ou substituir algo diferente do que estes aparentam. Esta habilidade separa-nos de todas as outras criaturas e tem capacitado a humanidade para transcender o espaço e o tempo. A ciência faz grande uso de modelos, símbolos e sistemas numéricos para avançar a nossa capacidade (WAKEFIELD; UNDERWAGER, 1998, p. 176, tradução nossa).<sup>8</sup>

A riqueza e a complexidade das imagens e dos símbolos podem elucidar questões que muitas vezes se tornam difíceis de se expressar em palavras. Suponhamos que o estudante, na semana de provas, esperasse seus professores e vociferasse que detesta provas, que provas lhe são tão repugnantes como uma bruxa. Seria uma situação incomum, porém o estudante em questão acabou dizendo muito mais do que quis, pois deixou

---

8 “From ancient cave drawings, to archeological artifacts ranging from royal jewelry to household objects, to thousands of clay Chinese warriors, to today’s computer screen, images and symbols show the richness and complexity of human life. Human cognition often depends upon the use of images and symbols to represent or stand for something other than itself. This ability separates us from all other creatures and has enabled humanity to transcend space and time. Science makes great use of models, symbols and number systems to advance our human capacity” (WAKEFIELD; UNDERWAGER, 1998, p. 176).

aos que viram o seu desenho múltiplas interpretações: “Nós usamos as imagens não apenas como representações do mundo objetivo, mas também para comunicar nossos sentimentos mais profundos” (PROSSER, 1998, p. 1, tradução nossa).<sup>9</sup>

A autora Hoffmann (2004), em seu livro *Avaliação, mito e desafio*, propôs um exercício com alguns professores, no qual eles relacionavam a avaliação a imagens, construindo metáforas. Não foi solicitado que os professores desenhassem, somente que comparassem a que se assemelhava a avaliação para eles. O exercício fez com que os professores, que constantemente avaliam, pudessem expressar suas metáforas avaliativas, já que, de acordo com Lakoff e Jonhson (2002, p. 46), “o modo como pensamos o que experienciamos e o que fazemos todos os dias, são uma questão de metáfora”. Os autores defendem a associação com metáforas por compreenderem que o nosso pensamento não é governado somente pelo nosso intelecto, mas possui um sistema conceitual que se ocupa de nossas questões triviais, definindo nossa realidade cotidiana.

Entendemos que, se a avaliação está na realidade cotidiana dos professores, também se encontra na realidade dos estudantes, que são perceptíveis e talvez mais sensíveis a seus efeitos. Desenhar os instrumentos avaliativos, portanto, constitui expressar suas percepções a respeito do assunto.

A noção de percepção está comprometida com a noção de imagem. Esta propicia um feixe de significados do percebido. Podemos elevar o sentido do olhar e do desenhar às ideias de “fábrica de imagens”, ou então, “fábrica de significações” (DERDIK, 1989, p. 112).

É a partir das nossas interpretações sobre as imagens produzidas pelos estudantes que temos uma descrição da avaliação de língua inglesa aplicada por meio dos instrumentos

---

9 “We use images not only as representations of the objective world but also to communicate our deepest feelings” (PROSSER, 1998, p. 1).

representados. Para tanto, não faremos uso apenas da produção imagética, mas também de textos dos estudantes que justifiquem os desenhos produzidos, já que:

Os argumentos a favor da dependência linguística do entendimento da imagem são de dois tipos. O primeiro trata da realmente frequente inserção de imagens em contextos texto-imagem. O outro trata da necessidade das imagens de recorrerem ao auxílio da linguagem dentro do seu processo de entendimento e interpretação (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 42).

Os autores ainda acrescentam que “a relação entre a imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. A imagem pode ilustrar um texto verbal ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário” (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 52). Por meio das percepções expressadas pelos desenhos produzidos, podemos compreender melhor as reações dos estudantes pesquisados ante os instrumentos avaliativos com os quais convivem, o que em outros momentos da pesquisa poderia ser difícil de perceber, uma vez que ao utilizarmos a linguagem falada ou escrita, em um ambiente de pesquisa, tencionamos a nos expressar com mais cuidado, nem sempre transmitindo o que desejaríamos ou deveríamos, devido aos limites sociais característicos dessas formas de se expressar.

Por isso, ao fornecermos espaço para a inserção das representações imagéticas, ainda que justificadas por outros textos, chamamos a atenção para outras leituras, nas quais as imagens se fazem presentes não apenas de forma decorativa ou ilustrativa, mas também representativa do que se disse a respeito dos instrumentos avaliativos desenhados, para que a partir delas se faça uma leitura do que os estudantes opinam sobre os instrumentos avaliativos representados. Portanto, propomos que a imagem deva preceder o texto escrito, para que a partir dela se oportunize a justificativa de sua entrada na construção textual. Para Buoro (2002, p. 34):

A imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo. Livros, revistas, *outdoors*, internet, cinema, vídeo, tevê, para citar apenas as fontes mais comuns, produzem imagens incessantemente, quase sempre à exaustão e diante de olhares de passagem. Todos são meios ao alcance da maioria da população brasileira e tão presentes quanto enraizados nos gestos mínimos de nosso dia a dia. Faz-se necessária uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois, pressionados pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas. Expectadores frequentemente passivos, temos por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, o qual a inclua e considere como texto visual visível e, portanto, como linguagem significante.

A tomada de consciência das imagens que se remetem às avaliações de língua inglesa pode nos fornecer inteligibilidade sobre os efeitos que determinados instrumentos avaliativos provocam nos estudantes, dificultando ou facilitando sua aprendizagem. As imagens de caráter positivo podem nos fazer perceber efeitos como fruição, realização, senso de responsabilidade, parceria, facilidade, entre outros, que, a nosso ver, são dinamizadores da aprendizagem de idiomas. Por sua vez, as imagens de caráter negativo, que sugerem efeitos como pânico, medo e insegurança, por exemplo, podem justificar os resultados obtidos pelos estudantes quando submetidos a esses instrumentos. Na concepção de Buoro (2002, p. 35), “imagens propõem presenças que não podem persistir ignoradas ou subestimadas em sua potencialidade comunicativa [...] ao contrário, devem ser devidamente exploradas e lidas, o que implicaria ganho evidente para o processo educacional”.

Portanto, entendemos que um estudo das imagens produzidas pelos estudantes torna-se relevante para que os professores de língua inglesa obtenham por meio desses desenhos um indicativo que poderá, entre outras ações cabíveis, norteá-los nas escolhas de suas futuras avaliações.

## A caracterização da avaliação de língua inglesa

Na primeira fase, classificada por nós como a fase de pré-intervenção da pesquisa ação, procuramos identificar e caracterizar os instrumentos avaliativos empregados pelos professores de língua inglesa da escola pesquisada, assim como perceber suas preferências quanto a esses instrumentos e obter as primeiras percepções dos estudantes sobre o tema abordado. Foram elaborados dois tipos de questionário, um foi destinado aos estudantes e o outro, à professora colaboradora.

Dentre os questionários obtidos, decidimos que, para analisá-los, deveríamos examiná-los por reincidência de respostas, pois colocá-las todas aqui seria repetitivo e desnecessário.

No primeiro momento, ao obtermos as opiniões emitidas pelos participantes acerca das avaliações da escola, assim partindo de uma perspectiva mais abrangente da avaliação, pudemos dividir essas opiniões em positivas e negativas. Essas opiniões sobre as avaliações da escola pesquisada partiram da seguinte questão: o que você acha das avaliações da sua escola?

## Quadro 1 – Opiniões sobre as avaliações da escola

<b>Positivas</b>	<b>Negativas</b>
Interessantes	Exames descontextualizados do conteúdo
Ótimas	Ruins
Legais	Regulares
Boas	Limitadas
Razoáveis	Deveriam ser mais explicadas
	Avaliação visa aparência do estudante, não seu conhecimento
	Sem sentido, por não explicitar bem o conteúdo
	Difíceis
	Precisam melhorar
	Amedrontadoras
	Elaboradas para prejudicar o estudante
	Promovem a “cola”
	Não produtivas e com enfoque nas notas

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nas opiniões emitidas, constatamos que as avaliações empregadas pela escola pesquisada, de um modo geral, não agradam aos estudantes, tendo em vista que suas opiniões apresentam mais referências negativas do que positivas. Eles classificaram as avaliações de sua escola de acordo com os instrumentos avaliativos empregados, os quais foram diversos, como: “interessantes, boas, ruins, limitadas, razoáveis, legais, dinâmicas e difíceis”, entre outras colocações.

Algumas opiniões emitidas pelos estudantes pesquisados demandaram um pouco da nossa atenção, mas, apesar de as respostas se referirem a todas as avaliações da escola, e não apenas as da disciplina a qual nos propomos a investigar, resolvemos tornar público esses depoimentos. Um dos estudantes, denominado de EC1, denunciou que as avaliações da escola “não são tão produtivas, pois os professores, em sua maioria, focam apenas nas notas e não no que o aluno aprendeu”.

O interesse pelas notas demonstra uma cultura quantitativa, que se preocupa com resultados, de preferência, numéricos. Hoffmann (2004) classifica como simplista essa atitude por parte de educadores. A presença das notas “boas”, ou seja, daquelas notas que deixam o estudante na média exigida para sua aprovação, é perseguida como a principal meta, em vez de a principal meta ser a aprendizagem, pelo que entendemos da fala de EC1.

Percebemos inquietação na fala de EC1, ao evidenciar que as avaliações de sua escola não são produtivas, isto é, não conduzem ou induzem a momentos de aprendizagem, mas são meros instrumentos com a finalidade de gerar notas. Podemos deduzir que essas avaliações aplicadas, ao terem a meta das notas alcançadas, não se preocupam em promover um retorno a partir da aprendizagem relegada, denunciada pelos próprios instrumentos avaliativos empregados, o que de certa maneira delimita a função da avaliação a simplesmente medição dos saberes conteudinais dos estudantes.

Outro estudante, EC2, expressou que as avaliações eram “muito bem elaboradas, para ‘ferrar’ o aluno mesmo!”. Essa opinião nos remete a uma postura adotada por determinados docentes que fazem dos momentos avaliativos um meio de autopromoção dos seus saberes em contraste com a “fraqueza” ou o “despreparo” dos estudantes, termos usados pelos docentes ao se referirem àqueles que não conseguem um bom resultado em seus exames. Essa postura, observada por Silva (2007) e também descrita por Flain-Ferreira (2005), origina-se de determinada

crença que muitos professores ainda possuem, quando julgam que, ao elaborarem avaliações difíceis, estão construindo ou mantendo o *status* de professores exigentes e bem preparados.

Para os detentores desse mito, ou crença, uma avaliação difícil, que venha a “ferrar o aluno”, como observou EC2, promoveria o respeito pelo professor que dela faz uso, ao gerar nos estudantes um certo temor em não serem bem-sucedidos quando avaliados (SILVA, 2007).

A terceira opinião veio da jovem EC3, que escreveu: “a maioria das avaliações feitas em sala de aula ajudam, especialmente, aquele aluno que sabe colar!”. Essa terceira opinião vem complementar as opiniões anteriores, ao sinalizar que não existe preocupação com a aprendizagem, dessa vez por parte do estudante, que tem como meta obter uma nota satisfatória sem outro esforço senão o de plagiar as respostas alheias. A opinião de EC3 também aponta para avaliações mal elaboradas, que induzem a respostas prontas, em vez de promover o raciocínio, o que dificultaria as atitudes de plágio de respostas entre os estudantes. Na visão de Moço (2011), é tarefa do educador compreender por que ocorre o plágio (vulgo “cola”) entre os estudantes, para tentar minimizar esse problema.

A resposta de EC3 permite-nos deduzir, ainda, que essas avaliações servem para reforçar a postura de dificultador do professor, uma vez que somente quem tem condições de respondê-las satisfatoriamente são os estudantes bem preparados, que memorizam os conteúdos exigidos nas avaliações, ou aqueles que saibam “colar”.

Esse posicionamento de EC3, ao apontar que as avaliações de sua escola são boas para os que sabem “colar”, deixa perceptível que o professor pode contribuir para essa prática nociva à aprendizagem, quando: a) porta-se com antagonismo perante seus educandos, o que provoca atitudes de desafio; b) elabora avaliações distintas de sua maneira cotidiana de

ministrar aulas, o que provoca no estudante o temor de não ser aprovado; c) faz da sua avaliação uma maneira de retaliar-se dos dissabores enfrentados em sala de aula, o que propõe ser a “cola” a alternativa plausível para os estudantes.

Com base nas respostas dos estudantes pesquisados a respeito das avaliações da sua escola, entendemos que ainda não são realizadas de forma satisfatória para essa significativa parcela da comunidade escolar, que são os estudantes.

Ao questionarmos a docente pesquisada, ela se posicionou de acordo com os seus procedimentos avaliativos, o que nos fez perceber que suas concepções de avaliação refletem uma preocupação em ajudar seus aprendizes a aprenderem, e não apenas a conferirem seus conhecimentos. Os objetivos para a avaliação de língua inglesa indicados pela professora são: ensinar inglês, fornecer *feedback* e oferecer oportunidades para a melhoria da aprendizagem nessa disciplina. Nas palavras dela, avaliar “é proporcionar aos estudantes meios de avançar em sua aprendizagem, pois através da avaliação encontramos subsídios para ver em que estamos precisando melhorar”.

Podemos inferir, pelas palavras da professora, que a avaliação não está desvinculada da aprendizagem, como um procedimento que deva ser realizado à parte da tarefa de ensinar e que serve para conferir se o ensino foi bem feito ou não. Antes, é um dos desencadeadores dessa aprendizagem, já que se apresenta como mais um dos procedimentos do ato de ensinar que conduzirão a outros e outros, dependendo da necessidade dos estudantes.

Delimitando o tema avaliação para a perspectiva da pesquisa, ou seja, voltando-o para o ensino de língua inglesa (LI), procuramos identificar os instrumentos avaliativos empregados na avaliação de LI e, assim, formulamos a segunda pergunta do questionário da seguinte maneira: Como você é avaliado na disciplina de língua inglesa? (prova escrita, prova oral, outros).

## Quadro 2 – Instrumentos avaliativos empregados na avaliação de língua inglesa

<b>Instrumentos avaliativos</b>
Prova escrita
Prova oral
Seminários
Trabalhos
Trabalhos para apresentar
Trabalhos individuais
Trabalhos de pesquisa
Exercícios
Atividades em grupo
Atividades de música
Diversas formas

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos uma variedade de instrumentos usados para aferição dos conhecimentos dos educandos na disciplina pesquisada, o que demonstra que há uma preocupação por parte da docente em avaliar as quatro habilidades pretendidas para o ensino de língua estrangeira (ler, falar, ouvir e escrever) de acordo com os PCNEM (BRASIL, 2002), embora tenhamos identificado que alguns instrumentos têm peso valorativo diferente dos demais, sendo privilegiados em detrimento de outros.

A prova escrita, por exemplo, tem seu valor pretendido entre 50% do valor total de todos os instrumentos avaliativos utilizados durante o semestre. Ou seja, o valor de pontos atribuídos para as atividades avaliativas durante todo o semestre

é dividido de forma desigual entre os instrumentos, gerando a seguinte situação: se a docente utilizar em um semestre a quantidade de seis instrumentos avaliativos, a prova valerá 5,0 e os demais, 1,0 cada.

Já de conhecimento dos instrumentos avaliativos utilizados, procuramos identificar aqueles que seriam os preferidos dos estudantes, fazendo a pergunta: Qual a sua maneira de avaliar preferida? Por quê? Elaboramos então o seguinte Quadro com as respostas e as justificativas dos estudantes para cada escolha.

Quadro 3 – Maneira de avaliar preferida pelos estudantes

<b>Instrumentos</b>	<b>Justificativas apresentadas pelos estudantes</b>
Prova oral	É divertida – é interessante – o estudante aprende a falar inglês – avalia-se a pronúncia – produz o desempenho da fala – a possibilidade de aprender é maior – o instrumento mais adequado para se aprender o inglês.
Prova escrita	Requer paciência para responder.
Trabalho	Avaliação fácil e boa.
Trabalho de pesquisa	Requer tempo para se preparar – estuda-se apenas o necessário.
Trabalho em grupo oral	Testa o conhecimento dos envolvidos.
Trabalho em equipe	Melhora a aprendizagem – é uma oportunidade de melhorar as notas – há troca de ideias – desenvolve a confiança nos colegas – traz tranquilidade – diminui a timidez.
Atividades com música	Proporcionam divertimento.
Exposições	Trabalham a oralidade.
Não define	As avaliações dependem do conteúdo aplicado.

Fonte: Dados da pesquisa.

As preferências pelos instrumentos avaliativos já utilizados pela professora de inglês mostraram-se bem variadas, mas foi predominante a escolha do trabalho em equipe, seguida da prova oral e de outros tipos de trabalhos (de pesquisa, de música, de apresentar). O trabalho em equipe é uma rica oportunidade de interação entre os envolvidos que, como integrantes desse tipo de trabalho, sentem-se afetados uns pelos outros, passando a agir de modo diferente da forma como se comportam quando estão sozinhos. É por meio do contato com os colegas e da segurança por estarem interagindo em um grupo conhecido que os estudantes superam a timidez e desenvolvem a autoconfiança.

A prova oral, segundo instrumento mais apontado pelos estudantes durante essa fase da pesquisa, é mostrada pelos participantes como “instrumento mais adequado para se aprender o inglês”. Essas colocações nos remetem à ideia de que os estudantes sentem que aprenderam e que podem praticar a língua alvo, exigência legitimada pelos PCNEM (BRASIL, 2002).

A professora, por sua vez, alegou preferir a prova escrita por questões de *praticidade* e por considerar que ela é o instrumento que mais prepara o estudante para a vida, devido aos exames nacionais, citando como exemplo o ENEM, que desde 2010 inseriu as línguas estrangeiras na sua prova. A docente acha que é uma maneira de pensar realista, porque, mesmo disposta a utilizar variados instrumentos para avaliação das aprendizagens de seus aprendizes, preocupa-se em prepará-los para formas de avaliação mais tradicionais.

A despeito das finalidades dos exames nacionais, percebemos que a avaliação realizada através do instrumento prova escrita ainda é a mais utilizada em nosso país, mesmo em exames que queiram se diferenciar do tradicional vestibular. Defender a extinção desse instrumento nas escolas públicas do Brasil seria um posicionamento um tanto ingênuo, bem como seria ingênuo entender que uma única maneira de avaliar

pode definir adequadamente os futuros profissionais da nação, negligenciando aspectos importantes como o desempenho e a vocação, por exemplo.

Na fala da PC, destacamos o termo praticidade como uma das justificativas pela preferência desse instrumento. A prova escrita proporciona praticidade, uma vez que é uniforme a todos os estudantes que irão resolvê-la, possibilitando uma correção rápida através do que se convencionou chamar entre os professores de “chave de correção”. Ou seja, é uma prova matriz, devidamente respondida, com valores numéricos distribuídos entre as suas questões, servindo de apoio para eventuais consultas, ao se corrigir as demais. Essa praticidade parece vir a calhar na conturbada rotina docente, especialmente daqueles que dividem seus expedientes entre duas ou mais instituições de ensino.

Em relação às dificuldades apontadas pelos participantes, elaboramos a seguinte questão: Você sente dificuldades durante as avaliações de inglês? Quais? Ao obtermos respostas para esse questionamento, deparamo-nos com uma certa divergência, tendo em vista os instrumentos utilizados. No caso dos estudantes, as dificuldades expostas se referiam ao momento da aplicação dos instrumentos avaliativos pela professora e relacionavam-se ao não entendimento de questões, devido ao fato de as provas escritas virem na língua alvo e não na língua materna. Alguns apontaram dificuldade de falar, alegando timidez, nos seminários e apresentações orais ou outras, bem como de pronúncia durante as provas orais. Duas dificuldades peculiares a dois participantes foram: dificuldade para ler e interpretar textos em inglês e também na escrita de palavras no idioma. Dividimos as dificuldades apresentadas em três níveis: nenhuma dificuldade, pouca dificuldade ou muita dificuldade. Para cada nível apresentado, colocamos as justificativas dos estudantes.

#### Quadro 4 – Dificuldades durante as avaliações aplicadas

<b>Dificuldades nas avaliações</b>	<b>Justificativas dos estudantes</b>
Nenhuma dificuldade	Quando a avaliação é bem explicada – Os conteúdos são fáceis ou repetidos – As avaliações são fáceis – As avaliações vêm escritas no idioma estudado, assim melhoram a aprendizagem na língua alvo.
Pouca dificuldade	Na pronúncia das palavras estrangeiras – Em questões similares com a língua portuguesa (falsos cognatos).
Muita dificuldade	Quando a avaliação vem escrita em inglês – Na pronúncia das palavras – Por não entender questões – Por não entender a avaliação ou a explicação – Durante as apresentações, por dificuldade de falar – Na escrita de palavras no idioma inglês – Durante a leitura de textos – Na interpretação de textos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo das justificativas apresentadas pelos estudantes, conjecturamos que suas dificuldades se relacionam com os aspectos linguísticos peculiares à língua estudada, o que provoca o não entendimento da avaliação. Por não ser bem explicada, não estar na língua materna (quando escrita) ou o estudante não entender a avaliação, ou seja, não saber que critérios estão sendo considerados no ato de avaliar, logo tende a desgostar ou apresentar dificuldades para participar dessas avaliações. Essas dificuldades aparecem porque os aprendizes de uma língua estrangeira parecem desenvolver uma inconsciente predisposição a associarem-na com a língua materna. Percebemos isso nas constantes observações de que “a avaliação não era entendida por não vir escrita na língua materna”.

Ainda podemos dizer que os estudantes não apresentam dificuldades quando os conteúdos são repetidos, ou seja, já foram vistos ou mesmo avaliados antes. Esse fato confirma que, quando

os professores fazem de sua prática avaliativa um ato contínuo ao da sala de aula, as dificuldades inexistem ou amenizam-se, prática contrária à noção de ensinar para avaliar (SILVA, 2007), na qual os professores ensinam de um jeito e avaliam de outro.

Para a professora, as dificuldades começam antes, com a escolha e a elaboração dos instrumentos avaliativos a serem utilizados. Citando o exemplo da prova escrita, PC alegou ter bastante dificuldade ao elaborar suas questões, para que não fiquem tão fáceis nem tão difíceis, mas sejam equilibradas.

Outra dificuldade apontada pela professora refere-se à distribuição de pontuação nos instrumentos utilizados. Quanto a isso, constatamos, através da observação participante empreendida, que a coordenação pedagógica da escola adotou, entre os professores, a determinação de destinar 50% dos pontos a serem obtidos pelos discentes para a prova escrita e os outros 50% para trabalhos e outras atividades.

Durante a aplicação dos instrumentos selecionados, a professora apontou como dificuldade o despreparo dos estudantes, que, segundo ela, não estudam para os exames. O que deveria constituir dificuldade para os estudantes, a professora atribui como uma dificuldade docente, talvez preocupada com a motivação dos estudantes em somente estudarem poucos dias antes dos exames.

Preparando-se ou não para os exames, o desempenho dos discentes na avaliação de língua inglesa parece ser bom, pois, entre aqueles que responderam ao questionário, nenhum foi reprovado na disciplina.

Ao indagarmos aos estudantes como reagem diante das notas tiradas e se as mereciam, obtivemos algumas das seguintes respostas: uns alegaram que não sabiam como conseguiram as notas, pois não tinham muito conhecimento na matéria, outros se sentiam insatisfeitos, mesmo com notas admiráveis. Entre os insatisfeitos, destacamos algumas respostas: EC1, um

dos pesquisados, assim se posicionou: “Reajo de forma natural diante da nota, se a mereci. Quando acho que não mereço, discuto mesmo com a professora!” Outra estudante, EC4, expressou-se desta maneira: “Não reajo quando me são favoráveis”. Sua colega, EC3, expressa a mesma opinião, quando diz: “Reajo conforme meu desempenho”.

Outras respostas semelhantes a essas nos fazem entender que os estudantes pesquisados somente procuravam sua professora quando tiravam notas insatisfatórias. EC5 se posicionou de maneira aparentemente natural e assim observou seu merecimento às notas: “Sim, porque são boas”. Concorda que merece suas notas porque são boas, o que nos leva a pensar que se as notas de EC5 fossem ruins, provavelmente, ele iria achar que não as merecia. A única exceção de resposta que tivemos veio da estudante EC6, que, apesar de ter notas altas em inglês, ficou insatisfeita: “[reajo] Normal, mas tenho certeza que sou melhor do que minhas notas atestam!”, reivindicando, portanto, notas mais altas, não porque as suas estavam baixas, mas porque conhece o seu potencial e acha que está sendo avaliada de forma equivocada.

Ao ser indagada a esse respeito, a professora confirmou que os estudantes agem de forma normal se as notas forem boas para eles, mas que são bem questionadores quando estão insatisfeitos, chegando até mesmo a acusá-la de “perseguição”.

As notas ainda têm influência decisiva e são de caráter propagandista nas instituições de ensino. Na iniciativa privada, por exemplo, servem como parâmetro para os pais matricularem seus filhos, preferindo uma escola a outra, devido ao desempenho demonstrado pelas notas dos estudantes daquela escola perante exames estudantis de destaque. A preocupação com as notas por parte dos estudantes, a ponto de provocarem reações apenas se forem desfavoráveis, configura-se como um equívoco do que seria realmente a funcionalidade das notas: registrar a aprendizagem. “Todavia, com o decurso do tempo

e com a sedimentação de hábitos comuns de pensar e agir, as notas, que representavam um meio de registro, passaram a ser confundidas com a própria qualidade da aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 407).

No intuito de obtermos a opinião discente sobre os instrumentos avaliativos sugeridos que pudessem vir a ser aplicados pela professora na fase de pós-intervenção da pesquisa, percebemos que não foram propostos muitos instrumentos avaliativos novos, como pressupunhamos, mas sim o desejo de que fossem aplicados alguns instrumentos que os estudantes gostavam quando a professora os utilizava e outros que a docente ainda não fazia uso de maneira avaliativa. Assim, foram sugeridos: “Trabalhos, dinâmicas, interpretação teatral de textos, seminários, provas orais, músicas e exposições”.

Na sugestão dos instrumentos, verificamos que existia uma desvinculação do ensino-aprendizagem com a avaliação, pois havia aulas que eram voltadas ao ensino de inglês e outras que tinham como função a avaliação da aprendizagem dos aprendizes no idioma estudado. As aulas relacionadas ao ensino, quando a docente utilizava instrumentos no intuito de fixação dos conteúdos apresentados, diferiam das aulas avaliativas, que faziam uso de outros instrumentos.

Antes de empreendermos a pesquisa, por também exercermos a docência no Ensino Médio, ficávamos intrigados com o repetitivo interesse dos estudantes em somente quererem desenvolver atividades, trabalhos e participações em classe mediante a garantia de que valeriam alguns pontos para a sua nota. Essa atitude discente apresenta-se justificada agora, mediante o conhecimento de que, para os estudantes, o processo não deveria ocorrer separado por etapas distintas, mas sim contínua e cumulativamente. Por esse motivo, os estudantes apontaram que a docente também fizesse uso dos instrumentos que lhes possibilitassem participar tanto da etapa de ensino da língua quanto da etapa de avaliação da aprendizagem da língua.

A diferença entre os instrumentos para fixação e para aferição de conhecimentos também já foi assunto de pesquisa de outros estudiosos (MAGALHÃES, 2006) que identificaram que o procedimento de ensinar de uma maneira e avaliar de outra fomenta uma crença em torno da pessoa do professor, que deve ser temido pelos seus educandos exatamente por estes não saberem de que forma serão avaliados seus conhecimentos.

Ao pedirmos uma descrição dos materiais didáticos de propriedade da escola que a professora de inglês utiliza, nossa intenção era saber se a Escola Inovadora estava em condições de proporcionar uma avaliação qualitativa, que no nosso entendimento, como colocado anteriormente, vai em busca das potencialidades dos seus envolvidos e não se dissocia do processo de ensino-aprendizagem, mas dele faz parte. Se durante o ensino a professora não utilizasse os recursos didáticos existentes e disponíveis, que facilitassem ou melhorassem sua práxis, dificilmente sua avaliação poderia ser conduzida de forma qualitativa.

Pelas respostas dos estudantes e da professora colaboradora, observamos que a Escola Inovadora está bem equipada e que a professora também se mostra atualizada com as tendências tecnológicas para o ensino, o que sugere mudanças benéficas ao seu desenvolvimento pedagógico. Dentre os recursos didáticos que a escola possui e a professora utiliza estão: lousa branca e caneta para quadro branco, *notebook*, aparelhos reprodutores de *DVD*, de som e televisão, fotocópias de textos, livros para consulta pessoal, já que ainda não há livros didáticos para os estudantes, computadores com acesso à internet, projetor de imagens, cartazes etc. Os participantes EC7 e EC8 observam que sua professora: “utiliza [...], enfim, todos os meios que os professores atuais utilizam” e “o que tem na escola, ela usa”.

Portanto, por meio dos primeiros dados obtidos nessa fase de pré-intervenção característica da pesquisa ação, pudemos inferir que a avaliação do Ensino Médio de língua inglesa da escola pesquisada encontra-se caracterizada como unilateral,

uma vez que está no controle apenas de uma das partes do processo, a professora, que é quem escolhe, determina, resolve a pontuação e utiliza os instrumentos avaliativos empregados. Nessa fase da pesquisa, verificamos que os estudantes apenas participavam de forma passiva dos instrumentos avaliativos a que foram submetidos, não reagindo a eles. Desse modo, mesmo quando se sentiam prejudicados (ao verem as notas), acatavam a decisão da professora em relação ao instrumento a ser usado para os reavaliarem, constituindo-se assim como meros receptores, e não construtores, desse dinâmico processo.

Também caracterizamos essa avaliação como quantitativa em virtude da aparente preocupação com a medição dos conhecimentos dos estudantes, sendo as notas ao término do semestre letivo seu maior enfoque, levando educadora e educandos ao consenso, quando as notas são favoráveis, ou ao desentendimento, quando são desfavoráveis. De acordo com Hoffmann (2004, p. 46, grifo nosso):

A medida, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da *interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno*. A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida.

Observamos que as notas, principal meta dos estudantes e principal preocupação da professora, representam o objetivo final do que seria o estado de aprendizagem dos estudantes, classificando-os em aprovados ou reprovados, não desempenhando a função de indicador de acertos e erros, como pontua Hoffmann (2004), no intuito de ter como principal objetivo a aprendizagem em língua inglesa dos conteúdos estudados.

Por fim, percebemos, por parte dos estudantes, pouca inovação durante a sugestão de outros instrumentos avaliativos e atribuímos isso à falta de costume com a autonomia que repentinamente lhes foi concedida para tratar de um assunto tão restrito na escola, que é a avaliação.

## **Implementação dos instrumentos avaliativos sugeridos pelos estudantes**

A fase de intervenção desta pesquisa iniciou-se com a realização do seminário sobre avaliação qualitativa de língua inglesa com os participantes. Asseguramos aos estudantes que durante o seminário eles não teriam a pessoa da professora, somente a presença da pesquisadora, que estava ali por propósitos científicos, dando-lhes assim um pouco mais de autonomia e confiança, pois “os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68).

Remetendo-nos às aulas voltadas ao ensino de idiomas, observadas na escola pesquisada, percebemos que há inclusão, por parte da docente PC, das sugestões feitas pelos estudantes a respeito de como ela deve trabalhar nas aulas de inglês. Nessas sugestões, geralmente conduzidas pela professora nas aulas iniciais do semestre, os estudantes não opinavam com muita convicção, limitando-se a sugerir atividades diversificadas, como trabalhar com música, trazer vídeos ou fazer dinâmicas. Ao questionarmos por que agiam assim, os estudantes justificaram que confiavam na sua professora, na sua prática docente no ensino do idioma inglês e não questionam as atitudes conduzidas por ela durante as aulas. É como se eles percebessem que a docente foi preparada para lecionar a disciplina, porque domina o assunto, expõe com clareza os conteúdos, retira as dúvidas e corrige as atividades propostas, além disso, ela ainda procura utilizar as sugestões dos discentes durante o semestre letivo.

Percebendo que a atitude de usar as indicações dos estudantes para o prosseguimento das aulas tornava-os corresponsáveis pela sua aprendizagem, a professora sentiu-se incitada a verificar se o mesmo sentimento de corresponsabilidade se daria na sugestão de instrumentos avaliativos e na adoção de novos procedimentos de avaliação. Para isso, pensamos em promover uma fundamentação básica dos estudantes nas teorias avaliativas de abordagem qualitativa, proposta que foi desenvolvida durante o seminário ministrado.

O seminário iniciou-se com dinâmicas visuais envolvendo imagens que fomentavam significados ambíguos, provocando assim diferentes respostas por parte do público presente, numa tentativa de chamar a atenção para os diversos pré-julgamentos que podem ser desencadeados por interpretações diferentes de um mesmo conceito. Os objetivos e a origem da pesquisa foram reapresentados aos participantes por meio de pôsteres e *slides*. Em seguida, os participantes foram convidados a representarem mediante imagens produzidas por eles (desenhos) os instrumentos avaliativos apreciados e também os depreciados, escolhendo quais deveriam fazer parte ou não das aulas de língua inglesa. Essa etapa do evento fez parte da *workshop* agregada ao seminário.

Foi solicitado aos estudantes que, ao desenharem os instrumentos, fizessem uso de representações, associando-os a imagens de cunho positivo, quando fossem apreciados, e de cunho negativo, quando fossem depreciados. De acordo com as opiniões expressas pelos desenhos, gravamos, ao término da produção imagética, cada participante do seminário explicando seu desenho para os demais e abaixo de cada desenho transcrevemos as explicações feitas.

Para melhor compreensão das representações obtidas com a pesquisa, iremos apresentar algumas produções feitas pelos estudantes pesquisados e as legendas a elas atribuídas. Por questões de conveniência estética, como muitos instrumentos

foram repetidos, representaremos aqui os desenhos mais elaborados e que melhor transmitem o sentido dado por seus autores. Iremos primeiramente apresentar os desenhos que ilustram os instrumentos avaliativos que os estudantes apreciam, colocando abaixo de cada um deles alguns trechos das transcrições que justificam a preferência estudantil. Logo após, encontram-se as imagens que representam os instrumentos avaliativos que os estudantes depreciam, pondo novamente abaixo de cada uma a opinião emitida pelos pesquisados.

Após a apresentação original das imagens produzidas, elaboramos dois Quadros, no intuito de melhor compreender as representações feitas, nos quais relacionamos o significado convencional (descrição vocabular baseada em dicionário) de cada imagem produzida com o sentido a elas atribuído pelos participantes no momento da representação.

## I – Representações por imagens dos instrumentos avaliativos apreciados pelos estudantes pesquisados

Desenho 1



### *Trabalho em grupo*

#### Justificativas:

“[...] Eu desenhei uma porta aberta e um bocado de lâmpadas dentro, que lâmpadas não representam ideias? Aí trabalho em grupo, porque [...] você tem várias pessoas, então não fica naquela mesmice. [...] um tem uma ideia: vamos fazer assim? Ah, também pode ser de outro jeito” (EC9).

“Trabalho em grupo é como se fosse um bolo de chocolate” (EC10).

“Eu gosto de trabalho em grupo... porque eu não faço nada, fico só olhando os outros fazer” (EC11).

“Eu gosto de trabalho em grupo, porque eu gosto de trufas” (EC12).

### Desenho 2



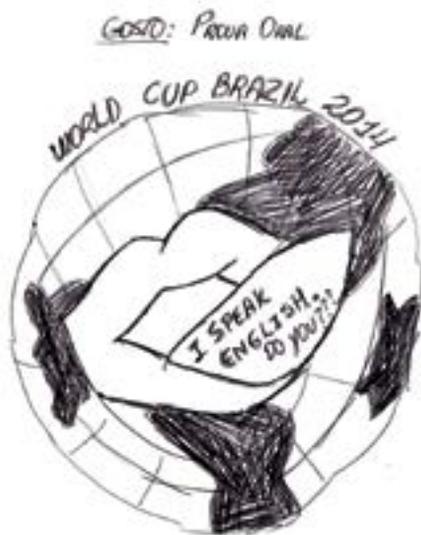
“Gosto de trabalho em grupo.

Desenhei uns anjinhos no céu [...]” (EC13).

“Gosto de trabalho em grupo, é como se fosse um céu para mim” (EC14).

“[...] A prova em grupo não para um se escorar no outro, mas para um tirar as dúvidas do colega [...] se eu tô em dúvida numa questão e meu colega ele sabe, então ele vai passar pra mim e não simplesmente ele colocar lá a resposta e eu ficar lá relaxado: ah, eu vou tirar uma nota boa, não vou nem me preocupar, não vou nem olhar o que é. Procurar entender por que aquela resposta” (EC5).

### Desenho 3



*Prova oral*

Justificativa:

“O que eu gosto – teste oral. Aqui é yo falando [...]” (EC15).

### Desenho 4

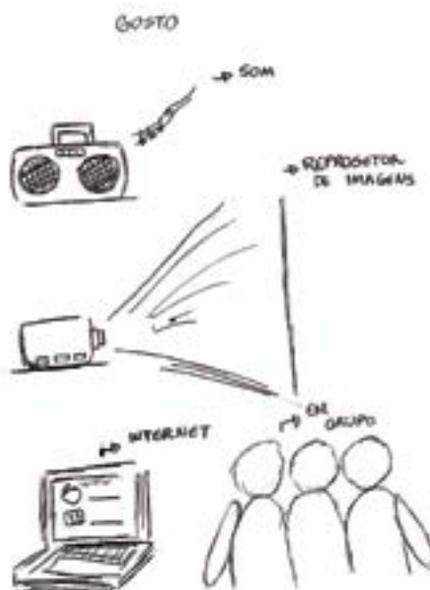


*Prova escrita*

Justificativa:

“Eu gosto de prova porque eu desenhei um anjo [...] escrita” (EC16).

### Desenho 5



*Atividades variadas (de listening, de pesquisa, com recursos tecnológicos...)*

Justificativa

“Bom, eu gosto de música, então eu quis facilitar tudo pra minha vida, sabe? Então assim, é bom ouvir a música com tradução, ver imagens, também, coisa, pesquisas de internet e também trabalho em grupo” (EC17).

## **II – Representações por imagens dos instrumentos avaliativos não apreciados pelos estudantes pesquisados**

Desenho 6



*Prova escrita*

Justificativas

“Esse bicho de sete cabeças representa assim justamente isso, essas provas muito avançadas, que eu acho que deveria ter algo mais inicial, desde o começo” (EC5).

“[...] e não gosto de provas porque é chato” (EC18).

“Aí as coisas que eu não gosto é: [...] provas avaliativas tipo no papel, porque é bom você ser avaliado é indiretamente” (EC17).

“E eu não gosto de nenhum tipo de prova, não. Nenhum. [...] Diga não às provas!” (EC11).

“[...] e não gosto de provas” (EC19).

### Desenho 7



### Testes

#### Justificativas:

“Eu não gosto de testes, porque muitas vezes o que você estuda pro teste não está lá no que o professor passa. Às vezes ele passa uma coisa, mas você estuda outra totalmente diferente que não tem nada a ver” (EC3).

“E o que eu não gosto: teste surpresa. O professor, né? Aí o cabra [...] pânico!” (EC15).

“E não gosto nem de prova e nem de teste. Pronto!” (EC20).

## Desenho 8

*Apresentar trabalho*



*é o inferno de minha vida.*

### *Apresentação de trabalhos*

Justificativas:

“[...] e não gosto de trabalho de apresentar. É como se fosse uma mulher com defeito” (EC14).

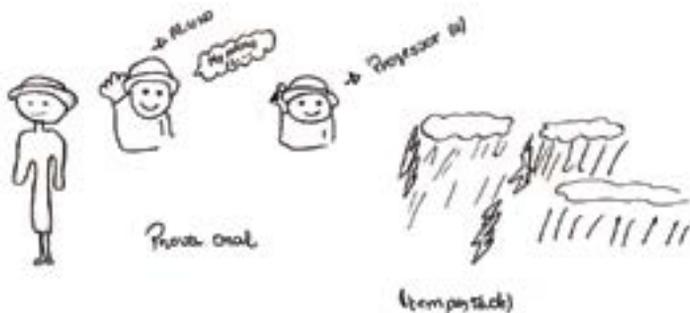
“E eu odeio apresentar trabalho, é o inferno de minha vida” (EC21).

“Não gosto de trabalho de apresentar. Porque é ruim demais” (EC22).

“Ah, meu Deus! De apresentação de trabalho” (EC23).

“O que eu não gosto é de apresentar trabalho, principalmente de inglês, né? Pra ler, pra traduzir...” (EC5).

## Desenho 9



*Prova oral*

Justificativas:

“Não gosto de prova oral. Deveria ser excluída da sala de aula” (EC27).

“[...] e não gosto de prova oral” (EC1).

“[...] mas não gosto de prova oral” (EC24).

“[...] mas não gosto de prova oral” (EC25<sup>10</sup>).

“Eu não gosto de prova oral, principalmente” (EC26).

Abaixo, relacionamos as imagens produzidas pelos estudantes e seus significados convencionais bem como os significados atribuídos por eles durante esse momento da pesquisa.

Quadro 5 – Instrumentos avaliativos apreciados

<b>Instrumento</b>	<b>Imagem representativa</b>	<b>Significado Convencional</b>	<b>Representação</b>
Trabalho em grupo	Porta aberta (com lâmpadas) Anjo Trufa/ bolo de chocolate Céu	Receptividade (luminosidade) Ser celestial benigno Itens comestíveis Paraíso dos cristãos	Espaço para novas ideias Salvação, proteção Algo bom, prazeroso Tranquilidade, segurança
Prova oral	O globo terrestre	O mundo, a Terra	Língua falada mundialmente, confiança em falar inglês
Prova escrita	Anjo	Ser celestial benigno	Salvação, proteção
Atividades diversificadas	No mesmo desenho havia aparelho de som, projetor de imagens, computador e pessoas	Comunicação, interação e conectividade	Variedade, diversidade, interação

Fonte: Dados da pesquisa.

---

10 Autora do desenho 9.

## Quadro 6 – Instrumentos avaliativos não apreciados

<b>Instrumento</b>	<b>Imagem representativa</b>	<b>Significado Convencional</b>	<b>Representação</b>
Prova escrita	Bicho de sete cabeças	Animal da mitologia grega (monstro)	Dificuldade, medo
Teste	Freddy Krueger	Personagem fictício de filme de terror	Pânico, suspense, algo inesperado
Apresentação de trabalhos	Diabo	Ser maligno	Maldade, algo ruim
Prova oral	Tempestade	Chuva perigosa	Desgraça, susto, inquietação

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao relacionarmos as imagens produzidas com seus significados convencionais e com o que estes representam para os estudantes, entendemos, conforme Goodman (1968 *apud* SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 36), que “o conceito de imagem se divide [...] por dois polos. Um descreve a imagem direta, perceptível ou até mesmo existente. O outro contém a imagem mental simples, que, na ausência de estímulos visuais, pode ser evocada”. Com base nesse conceito, pudemos perceber o impacto que o processo avaliativo causa nos estudantes, desencadeando reações a partir de sua aceitação ou rejeição. Essas reações são expressas por meio da evocação mental dos estudantes de imagens existentes e por eles já conhecidas, mas que assumem novos significados perante os sentimentos que são, por meio delas, expressos pelos estudantes.

A partir das representações imagéticas realizadas, percebemos maior liberdade de expressão dos pesquisados ante o tema de seus desenhos, porque com eles relacionavam o que sentiam dificuldade de expressar em palavras, sendo o uso das palavras nessa fase da pesquisa necessário apenas para legendar os desenhos produzidos. As palavras apareceram na pesquisa para justificar os desenhos, e não o contrário.

Primamos, portanto, pelas representações imagéticas, que nos possibilitam outras leituras: a da “imagem emitida do objeto e a da imagem captada pelo observador” (NÖTH, 2003, p. 30).

Um exemplo dessa expressividade foi a representação de EC12, seguida da justificativa: “Eu gosto de trabalho em grupo, porque eu gosto de trufas”, mostrando-nos que sua identificação com o trabalho em grupo provoca nela a mesma sensação de comer trufas. Nesse momento da representação, uma coisa não ficou distinta da outra, nem comparada, mas o símbolo (signo) “trufa” representa o trabalho em grupo para EC12, que sente nessa atividade a mesma fruição que sente ao degustar trufas. Para Agostinho (De Doctrina Christiana II, 1,1 *apud* NÖTH, 2003, p. 32), “o signo é, portanto, uma coisa que, além da impressão que produz nos sentidos, faz com que outra coisa venha à mente como consequência de si mesmo”.

Ao se sentirem bem avaliados, os estudantes representaram suas sensações por intermédio de desenhos que nos fazem compreender que eles se sentem relaxados, tranquilos, seguros, porque foram avaliados de maneira que podem demonstrar o que de fato aprenderam na disciplina. Da mesma forma, quando se sentem inseguros, ameaçados, aterrorizados diante de um instrumento avaliativo que julgam inadequado para expressar seus conhecimentos adquiridos, os estudantes expressam, por meio das representações imagéticas, suas sensações relacionadas a esses instrumentos.

Uma das opiniões emitidas por meio de uma imagem e de sua legenda é a de EC21, que representou a apresentação de trabalho por meio da figura de um diabo. Verificamos que essa participante não apresentou justificativas para que se pudesse inferir porque ela não aprecia apresentar seus trabalhos de inglês, pois apenas legendou o seu desenho com a frase: “é o inferno da minha vida”, permitindo ao leitor de sua imagem refletir para chegar às suas próprias conclusões.

A imagem representativa de EC21 pode desencadear várias reflexões que nos façam entender o motivo da assertiva de sua legenda. Diante disso, podemos pensar: ao pedir uma apresentação de trabalho, enquanto docente, será que dou tempo suficiente para que meu educando se prepare? Será que explico adequadamente como espero que seja sua apresentação? Será que exemplifico, delimito tempo, oriento a produção de material que vai ser apresentado? Será que considero o grau de inteligência verbal e linguística (GARDNER, 1993) dos meus educandos antes de solicitar um trabalho dessa natureza? Será que procuro saber dos professores das outras disciplinas da minha escola se eles também solicitam trabalho de apresentação e como os estudantes (que não apreciam quando eu solicito) reagem à apresentação de trabalho dos outros professores, descobrindo assim se a falha está comigo ou se de fato os estudantes não gostam mesmo de apresentar trabalho? Esses e outros questionamentos que possam advir da leitura da imagem produzida, confirmada por sua legenda, permitem-nos uma compreensão mais abrangente da reação estudantil aos instrumentos avaliativos que utilizamos em sala de aula, possibilitando-nos rever conceitos e talvez técnicas de reaplicação desses instrumentos, que podem estar sendo aplicados de maneira inadequada, provocando reações indesejadas.

Ainda durante a análise das justificativas e das imagens representativas, observamos a preferência estudantil pelo instrumento avaliativo trabalho em grupo, considerado o mais apreciado pelos participantes da pesquisa, enquanto a prova escrita foi o instrumento menos apreciado.

Os instrumentos intitulados “prova” e “teste” (para provar, para testar) aparentaram ser os mais hostilizados, enquanto aqueles cuja denominação se afastava do sentido de julgamento e testagem pareceram mais aceitos, como, por exemplo, “trabalho” (que dá a ideia de que se vai trabalhar algo) e “atividade” (exercitar algo, colocar em atividade algo).

Dentre as justificativas transcritas após as imagens, pudemos perceber que os objetivos, ao escolherem os instrumentos avaliativos, são diversos e vão do interesse pessoal ao profissional. Uma das jovens, EC27, escreveu embaixo de seu desenho que gostava de trabalho em grupo, pois era “mais uma oportunidade de estar com as amigas”. Essa justificativa demonstra, aparentemente, um motivo pessoal, voltado à sua liberdade de ter amigas, uma vez que a estudante precisa de uma razão aparente para se encontrar com suas amigas. Outro exemplo de interesse pessoal veio da participante EC17, que justificou sua escolha por dizer que gostava muito de música e gostaria de “facilitar tudo” para a sua vida. Como exemplo de interesse profissional, citamos a justificativa de EC15, que vê no instrumento prova oral uma forma de conduzi-lo à ascensão social, ao relacionar o inglês com o mundo e com um evento esportivo de cunho futebolístico de grande repercussão, como a Copa do mundo de futebol, programando para si mesmo o período que terá para estar falando fluentemente o idioma inglês.

O caso do participante EC11, que justifica sua preferência por trabalho em grupo porque ele, sendo componente do grupo, não faz nada, somente observa os demais colegas, mostra-nos estudantes que não utilizam bem esse instrumento avaliativo, que deve ser aproveitado para enriquecimento do conhecimento através da interação com os demais colegas. Podemos também deduzir, com essa justificativa de EC11, uma certa insegurança dele em relação aos seus conhecimentos, o que o torna dependente dos colegas do grupo, a ponto de não se sentir capacitado para contribuir.

Ao analisarmos os instrumentos avaliativos representados por desenhos, vemos que os estudantes ainda se detêm nos instrumentos aos quais já estão acostumados, como trabalhos em grupo, provas e testes. Quase não houve sugestão de novos instrumentos a serem usados com fins avaliativos na aula de inglês. Os instrumentos indicados, especialmente aqueles que

já foram utilizados nas aulas de inglês, apresentaram sentidos antagônicos, pois enquanto alguns jovens indicavam gostar de determinados instrumentos, outros os designavam como os quais não gostavam, o que nos permite inferir que, para acontecer uma avaliação qualitativa, faz-se necessário contemplar todas essas escolhas, que podem ser desenvolvidas a partir de etapas na própria sala de aula.

Ainda durante o seminário, na fase de implementação dos instrumentos avaliativos, também definida por nós como a fase de intervenção da pesquisa, decidimos fazer uma entrevista que nos trouxesse maiores esclarecimentos sobre as colocações dos estudantes a respeito dos instrumentos avaliativos que preferem que façam parte das suas avaliações de língua inglesa, doravante. A entrevista utilizada foi semiestruturada por entendermos que durante sua realização poderia surgir a necessidade de mais questionamentos.

Organizamos as respostas da entrevista em Quadros que se remetem às categorias de análise pretendidas, antepondo a esses Quadros a pergunta geradora das respostas e pospondo aos Quadros a análise que as repostas obtidas suscitam.

Iniciamos a entrevista com a pergunta abaixo, desdobrada em dois questionamentos: o primeiro referindo-se aos instrumentos avaliativos que podemos usar para desenvolvermos as habilidades pretendidas pelos PCNEM e o segundo interrogando os estudantes a respeito do uso dos instrumentos avaliativos tradicionais na sala de aula.

*Pesquisadora:* Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio apontam que devemos desenvolver quatro habilidades ao aprendermos uma língua estrangeira: falar (speaking), ler (reading), ouvir e entender o que se ouve (listening) e escrever (writing) na língua alvo. Que instrumentos de avaliação poderíamos usar para chegar a tais habilidades? Podem falar dos instrumentos que já existem ou dar ideias de outros instrumentos.

## Quadro 7 – Instrumentos de avaliação que contemplem as habilidades linguísticas sugeridas pelos PCNEM

Caderno
Mídias digitais
Audiovisuais
Teatro
Aulas em ambientes diferenciados da escola

Fonte: Dados da pesquisa.

Observando esse Quadro, verificamos que os estudantes indicaram instrumentos e recursos que a professora já utiliza em sala de aula, porém não de forma avaliativa, como, por exemplo, as peças teatrais, geralmente realizadas quando se organiza algum evento na escola, apenas para fins de apresentação. O uso de vídeos, contemplados na indicação de se avaliar por meio das aulas que fizessem uso de recursos audiovisuais, bem como o uso de músicas no idioma inglês eram práticas corriqueiras durante as aulas, cujos objetivos voltavam-se para as práticas auditivas, conhecidas como *listening*. Porém, essas atividades realizadas não apresentavam caráter avaliativo.

A participante EC17 sugere atividades avaliativas relacionadas com os outros ambientes escolares, justificando que a sala de aula estanque não é atrativa para os “alunos que torcem para sair da sala”, em suas palavras. Notamos que é comum e recorrente nas colocações da estudante a expressão “avaliação indireta”, uma vez que ela concebe a avaliação como uma “forma indireta” de aprender, recordando-nos também da tensão psicológica que muitos estudantes desenvolvem ante a realização dos exames formais. Essa tensão não se faz presente numa avaliação em que o aprendiz não sabe se está sendo avaliado, ou seja, numa avaliação “indireta”, como pondera EC17.

A sugestão do uso de mídias digitais chama a atenção da pesquisa, porque não se pode ignorar as atribuições sociais que essas mídias desempenham na atualidade, já que nem todas as pessoas sabem ainda fazer o uso correto e devido delas, sendo, portanto, elementos possíveis de se promover uma avaliação, já que para utilizar as mídias os estudantes precisam desenvolver habilidades linguísticas condizentes com elas.

A indicação do caderno enquanto instrumento avaliativo, uma vez que nele estão contidos os registros, as atividades, o cuidado com a organização do conteúdo e mesmo a apresentação da escrita do estudante, por meio de sua caligrafia, lembrando que a escrita é uma das habilidades pretendidas pelos PCNEM, remete-nos ao portfólio, instrumento de autoavaliação contínua que contém evidências do progresso e reflexões sobre o andamento do trabalho do estudante (VILLAS BOAS, 2008).

As respostas fornecidas ao segundo questionamento presente na pergunta de pesquisa se referiram aos instrumentos tradicionais (que entendamos aqui como os instrumentos que PC já utiliza há algum tempo na escola pesquisada) e geraram o Quadro 8:

#### Quadro 8 – Posicionamento ante os instrumentos avaliativos tradicionais

Inexistência da prova escrita
Mais atividades orais e de pronúncia
Rever a finalidade dos instrumentos tradicionais

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse segundo Quadro, percebemos uma confirmação da depreciação do instrumento tradicional prova escrita, com o posicionamento extremo de alguns participantes para que não houvesse mais a utilização dela na avaliação dos conhecimentos

dos estudantes. Outra observação que figura no Quadro partiu, dentre outros participantes, de EC26, que, na oportunidade de produzir o seu desenho, expressou por meio deste que não gostava de prova oral, um instrumento tido por tradicional entre os estudantes da escola pesquisada. Porém, EC26, durante a entrevista, cita que deve haver mais trabalho oral “por causa da pronúncia”. Essa divergência de opinião em dois momentos distintos da pesquisa nos mostra que há uma consciência, por parte dos estudantes pesquisados, a respeito do que gostam de fazer e do que é necessário fazer para aprenderem outro idioma.

Para permanecer com os demais instrumentos avaliativos já conhecidos, uma das participantes, EC9, sugere rever as finalidades destes, apontando, provavelmente, a falta de um retorno (correção comentada), quando observa que os trabalhos são pedidos apenas para gerar pontos, não desenvolvendo aprendizagem nos envolvidos.

De um modo geral, os estudantes veem necessidade de permanecer a fazer uso de instrumentos tradicionais para a avaliação de suas aprendizagens, mas sinalizam que sejam revistas suas finalidades e prioridades.

Ainda a respeito de se avaliar suas competências e habilidades, foi feita a seguinte pergunta, referindo-se à relação entre as notas obtidas pelos instrumentos avaliativos empregados e a aprendizagem dos estudantes:

*Pesquisadora:* Bom, pessoal, e quanto às notas? A avaliação qualitativa, que é o tema do nosso seminário, ela quer ver mais a qualidade do que a quantidade. Porque muitas vezes o professor, chega para um aluno e classifica-o com um 60, um 10, um 70, um 80. Essas notas não têm muito significado, para nós que trabalhamos com a avaliação qualitativa. Nós queremos que esses estudantes realmente cheguem em casa, ou na escola mesmo, e sintam que eles aprenderam. Não que se preocupem apenas com uma nota, se passou de ano ou não.

Com essa pergunta, os estudantes que a responderam opinaram que não encontram sentido nas notas se não há aprendizagem. Eles se dizem insatisfeitos ao apontarem o fato de passarem o ano (letivo) inteiro estudando e não aprenderem muita coisa. Em relação a esse entendimento, destacamos a observação de EC19: “Não aprendi, passaram outro conteúdo” e a de EC9: “A gente não aprende pela questão que os professores estão mais preocupados em cumprir com o seu currículo [...] cumprir com o que está planejado [...] independente se o aluno aprende ou não. Muitas vezes, é isso que acontece”. Essas constatações referem-se à conduta dos professores de modo geral, os quais, ao procurarem cumprir com o currículo de sua disciplina, de certa forma, negligenciam a aprendizagem, porque, ao avançarem em seus conteúdos, avaliando-os, logo prosseguem com outros conteúdos, não considerando se os estudantes aprenderam os anteriores.

Essa postura adotada por alguns docentes nos faz entender que para eles a avaliação é parte distinta do processo de ensino-aprendizagem, tendo como função apenas a checagem dos conhecimentos a respeito dos conteúdos ministrados. A essa avaliação não cabe identificar em que ponto o conhecimento dos estudantes se mostra carente, porque ele não será retomado, outros conteúdos deverão ser ensinados e, por conseguinte, avaliados, independentemente do fato de os estudantes aprenderem ou não.

Os estudantes entrevistados também revelaram que, quando não aprendem, os professores os responsabilizam por isso. A participante EC18 coloca em sua fala que alguns professores “costumam dizer: ‘você não quer se esforçar’ [...] eu dou minha aula independente de você estar ou não, eu recebo [meu pagamento] do mesmo jeito”. Essas frases, no nosso entendimento, são uma forma de o professor chamar a atenção do estudante enquanto aquele que precisa da aprendizagem.

Embora não estejamos em concordância com o procedimento docente delatado pelos estudantes, convém lembrarmos que a prática dos professores ainda é muito cerceada pelas imposições escolares, tanto administrativas como pedagógicas, que praticamente direcionam o fazer docente em sala de aula.

A avaliação é importante e necessária, mas, muitas vezes, está desvinculada dos objetivos propostos e dos conteúdos ensinados, perdendo a sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Outras vezes *ela serve aos interesses do professor ou do sistema de ensino*, desvinculando-se também, nesse caso, da relação professor-aluno (FLAIN-FERREIRA, 2005, p. 2, grifo nosso).

Na escola, existem diversas imposições: há imposição quanto ao valor que deve se dar aos instrumentos avaliativos utilizados, quanto a uma cartela de conteúdos a serem aplicados durante o ano, quanto ao número de aprovações que deve haver ao término do período letivo. Nesse sentido, imposições ainda são a realidade de muitas escolas brasileiras. Apesar das falas educativas para “olhar a realidade dos alunos”, os professores se sentem julgados e pressionados a cumprirem com suas imposições referentes à sala de aula, porque, assim como o estudante teme adjetivos pejorativos relativos ao seu desempenho escolar, o docente também se preocupa com o aviltamento da sua prática, ao deixar de cumprir com o que dele se espera.

Uma vez que a entrevista conduzia-se para um entendimento a respeito de como deveria ser avaliada a aprendizagem dos estudantes em língua inglesa, apesar de as respostas dos entrevistados se referirem também às outras áreas do conhecimento lecionadas na escola, e já que o inglês figura como apenas uma das disciplinas, sujeita às mesmas imposições avaliativas das demais no âmbito escolar pesquisado, indagamos acerca de sugestões para modificações nas avaliações escolares, na terceira pergunta da entrevista, a saber:

*Pesquisadora:* Se vocês tivessem o poder de modificar as avaliações da escola, o que vocês modificariam?

## Quadro 9 – Sugestões para modificação das avaliações escolares

Avaliações dinâmicas
Avaliações indiretas
Avaliações que façam uso de diversas habilidades
Diversidade de instrumentos avaliativos
Mais trabalhos em grupo

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dessas respostas a respeito de indicações para modificar as avaliações escolares, os estudantes sugerem a diversidade de instrumentos e defendem a ideia de uma avaliação mais dinâmica. No intuito de contribuir com o processo avaliativo, faz-se necessário informar que muitos educadores ainda utilizam apenas a prova escrita como único instrumento de aferição de conhecimentos de seus educandos, evidenciando talvez o que Villas Boas (2008, p. 17) chama de problema: “o problema está na confusão que se faz entre prova e avaliação. Não são sinônimos. A prova pode fazer parte da avaliação, mas esta não se reduz a ela”.

Analisando as sugestões feitas pela perspectiva de aplicá-las durante a avaliação da disciplina de língua inglesa, uma ideia nos chamou a atenção, que foi a do participante EC5, ao propor uma prova que avaliasse as quatro habilidades linguísticas requeridas pelos PCNEM na aprendizagem de uma língua estrangeira. Considerando que a escola pesquisada impõe na sua portaria de avaliação que a prova escrita deve valer 50% do total dos pontos a serem obtidos em um semestre e que a professora pesquisada fazia uso desse instrumento apenas em prol das habilidades de leitura e escrita, havia a dificuldade de se distribuir os pontos com equidade entre os demais instrumentos

avaliativos empregados no semestre letivo com fins de avaliar as outras habilidades pretendidas. A sugestão de EC5, portanto, pareceu-nos viável para suplantar essa dificuldade.

A avaliação indireta ou informal, e o modo como ela se articula com a avaliação formal, é mais uma vez mencionada durante a pesquisa (VILLAS BOAS, 2008), por isso nos detemos um pouco em fazer uma comparação entre as duas. Consideramos que há todo um ritual enquanto se realiza uma avaliação formal, em que, por vezes, até a cor da tinta da caneta é levada em consideração como pré-requisito ao se realizar uma determinada avaliação. Tomemos como exemplo a realização de uma prova escrita: nela, a postura do estudante é diferente, deve ser. Não é permitido cantar, conversar com os colegas, consultar o material de ensino, o erro não é permitido. Se o estudante marcar uma questão, refletir melhor e entender que sua resposta está incorreta, elegendo nova resposta, ele não pode usar seu corretivo, porque rasurar sua prova já o faz perder a questão. O professor, por sua vez, não está ali como o companheiro diário das aulas, mas assume uma personalidade de fiscal, desenvolvendo atitudes mais rígidas e rigorosas a respeito do cumprimento das determinações que estipulou para a realização do exame que se propôs a fazer. Agindo dessa forma, pensa que está preparando seu estudante para os muitos exames que este irá ter pela frente. De fato está, mas o presente momento da aprendizagem fica preterido em prol de avaliações futuras, às quais nem todos os estudantes pretendem se submeter.

Diferenciando a avaliação formal da informal, Villas Boas (2008, p. 23) esclarece:

A diferença entre a avaliação informal e a formal é que a informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso, os alunos, não sabem que estão sendo avaliados. Por isso deve ser conduzida com ética. Precisamos nos lembrar sempre de que o aluno se expõe muito ao professor ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus

sentimentos. Cabe à avaliação ajudar o aluno a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas ou ridículas. A avaliação serve para encorajar e não para desestimular o aluno.

Ao proporem uma avaliação informal, os estudantes buscam mostrar sua competência no ambiente de sala de aula, que já lhes é familiar, utilizando os recursos de que dispõem para melhor compreenderem o que lhes está sendo ensinado. Em uma avaliação informal, mesmo o uso de instrumentos tradicionais pode ser conduzido de forma menos rigorosa, para que o educando não se sinta testado, nem julgado, mas como alguém que deve exercitar o que aprendeu.

No decorrer da entrevista, teve início uma discussão em torno do instrumento avaliativo prova, por ser, a nosso ver, privilegiado em relação aos demais. A professora defendia a prova alegando ser esse instrumento o mais utilizado em concursos e exames nacionais, enquanto que alguns estudantes rebatiam, justificando que a prova não seria suficiente para demonstrar o saber deles. A opinião da professora colaboradora tem se mostrado recorrente, inclusive para outros professores que compartilham da mesma opinião da pesquisada, ao justificarem o uso excessivo do instrumento avaliativo prova, tomando como base o desempenho da sua escola nas avaliações nacionais. Del Castillo (2011, p. 48) afirma que “os problemas de cada escola são diferentes e as avaliações externas não mostram isso. Para avaliar, é preciso acompanhar o dia a dia da escola. Não basta estar fora e simplesmente colocar o termômetro”. Diante disso, podemos nos questionar: o termômetro, representação adequada para os exames nacionais, pode realmente atestar como se encontra a educação brasileira?

Refletindo sobre esse questionamento, elaboramos outra pergunta, com a finalidade de saber daqueles que são os mais afetados por essas avaliações, os estudantes, cujas posições na sociedade dependem, em parte, da aprovação ou reprovação nas

avaliações nacionais, que sugestões poderiam ser feitas para que se fizessem modificações eficazes e mais precisas em uma avaliação voltada para o ingresso nas universidades, locais, por excelência, destinados à formação dos futuros profissionais brasileiros. Assim sendo, encerramos a entrevista com a seguinte pergunta:

*Pesquisadora: [...] Porém, pessoal, nós vemos que essas provas valem mais, até, talvez, pelos exames nacionais, como vestibulares, Enem, concursos [...] todos eles usarem a prova escrita, como a maior exigência feita para a sua entrada, o seu ingresso. O aluno só irá entrar se tiver tirado nota boa em suas provas. Se você tivesse como modificar isso, como você faria para o aluno entrar na universidade, por exemplo?*

Quadro 10 – Sugestões dos estudantes para modificação das avaliações nacionais cuja finalidade seja o ingresso nas instituições de ensino superior

Análise do histórico escolar do estudante
Estágio na área pretendida
Exames vocacionados, que só façam uso das disciplinas pertinentes a cada área
Mais opções de exames, além do escrito, que identifiquem melhor as aptidões dos futuros universitários
Melhor distribuição do tempo de acordo com o número de questões propostas, quando se tratar de exame escrito

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa última pergunta da entrevista, são sugeridas alternativas para ser avaliado o conhecimento nos exames nacionais, que são os principais norteadores para os processos de ensino regionais e locais. Inicialmente, os estudantes apontam: uma vez que estão à procura de notas para o ingresso nas universidades, que se leve em consideração o histórico escolar dos

futuros universitários, pois nele está impressa toda a trajetória estudantil, com frequência, notas e observações pertinentes ao seu desempenho. O participante EC5 assim sintetiza sua justificativa para que seja observado seu histórico escolar: “Eu acho que deveria haver um exame do meu histórico desde a primeira série, até o terceiro ano. [...] Durante todo esse tempo eu estudo, tiro notas boas, sou um bom aluno, aí quando eu vou fazer as provas do ENEM, do concurso de vestibular, deixo de passar [...] eu deixo de entrar, pelo nervosismo, eu não consegui tirar uma nota boa por causa só de uma prova? É isso, não se decidir por uma prova, deve se olhar todo o meu histórico escolar”.

O estudante cobra uma avaliação contínua que não despreze toda a sua trajetória estudantil no Ensino Médio, desde o primeiro até o terceiro ano. Se entendermos, conforme os documentos oficiais preconizam, que o Ensino Médio também é uma etapa preparatória para o trabalho (BRASIL, 2002), não poderemos ter uma carreira interrompida por apenas um método de verificação do desempenho, ignorando o que o discente construiu ao longo de sua passagem pelo Ensino Médio. Luckesi (2011, p. 407) afirma que “o histórico escolar do estudante garante o registro da informação acerca da qualidade do seu desempenho, em determinado momento da sua vida, na instituição escolar pela qual foi educado”. Além da análise do desempenho discente, a avaliação do histórico escolar ainda pode revelar, por exemplo, aptidões e identificações com determinadas disciplinas, peculiares a cada área do conhecimento, o que a nosso ver facilitaria a escolha da futura profissão por parte dos estudantes.

Uma outra sugestão apontada pelos participantes foi um estágio voltado para a área em que se pretende atuar, o qual deveria acontecer enquanto ainda são estudantes do Ensino Médio. Conforme o desempenho do discente no estágio, o educando ingressaria ou não na universidade pretendida. O estágio é como um treinamento prévio da profissão que se pretende

desenvolver, indicado pelos estudantes para verificar se existe vocação nas profissões que serão estagiadas, porque é sabido que muitos jovens às vezes ingressam nas universidades motivados por escolhas de familiares ou de amigos, não se identificando com o curso após terem nele ingressado.

Os estudantes participantes da entrevista se mostraram críticos quanto ao sistema avaliativo nacional que estão prestes a enfrentar, uma vez que são pré-concluintes do Ensino Médio, e atribuem isso a uma forma proposital de dificultar a continuação de seus estudos. Eles defendem que o ingresso nas universidades brasileiras deva acontecer de forma vocacional, tendo em vista as qualidades e aptidões dos interessados nas profissões que deverão exercer, não em um modelo padronizado e estático de uma avaliação excludente e classificatória.

Eles ainda apontaram, durante a discussão levantada, a falibilidade das provas escritas usadas nesses processos, e não seria falta de ética mencionar algo que já é de domínio público – as falhas apresentadas anualmente pelo ENEM, como vazamento de informações, entre outras. Uma resposta que pode parecer um tanto intransigente, diante da seriedade do assunto, foi colocada por EC11, ao dizer aos demais que levaria uma moeda para fazer a prova do ENEM, mostrando certa desvalorização do instrumento avaliativo prova escrita, que, para esse jovem, não demonstra que alguém precise estar preparado para resolvê-lo, basta para isso fazer “joguinhos” de sorte, como o “cara ou coroa”.

As opiniões desses participantes sobre as formas de se avaliar em exames nacionais colaboram com os propósitos da pesquisa, uma vez que a presença das línguas estrangeiras se encontra inserida neles e pelo fato de, enquanto educadores, não deixarmos de ter certa apreensão a respeito do desenvolvimento de nossos aprendizes nesses exames, que acabam virando propaganda de fracasso ou sucesso de muitas instituições de ensino e de muitos professores.

De posse das opiniões emitidas, demos por encerrado o nosso seminário, assim finalizando também a primeira etapa da fase de intervenção da pesquisa proposta e passando para a segunda, ao colocarmos em prática os instrumentos avaliativos indicados pelos participantes e ao registrarmos, com a observação participante, os efeitos deles resultantes.

Durante o período em que nos dedicamos à observação, pudemos ver o empenho dos nossos jovens estudantes ao protagonizarem suas avaliações. A assiduidade e a participação deles foram notadamente acentuadas. Os estudantes e a professora colaboradora passaram a dividir as responsabilidades advindas do processo avaliativo. Vale salientar que mesmo os estudantes que não participaram de forma direta da pesquisa empreendida, por não terem respondido a alguns dos instrumentos utilizados para a geração de dados, envolveram-se com os demais colegas e realizaram as atividades avaliativas propostas.

Devido a uma questão de tempo, não foi possível aplicar todos os instrumentos sugeridos de forma avaliativa (alguns já haviam sido usados anteriormente), o que não prejudicou o andamento da investigação. Optamos por citar, mediante cada instrumento avaliativo empregado, os conteúdos utilizados pela PC, por terem sido os mesmos recentemente aplicados, portanto, os que precisavam ainda ser avaliados, uma vez que já haviam acontecido avaliações antes da fase de intervenção da pesquisa.

Seguindo as sugestões da maioria, a professora colaboradora realizou uma atividade em grupo, dividindo a classe de forma a mesclar os estudantes com maior domínio do conteúdo aplicado anteriormente (*false cognates or false friends*) com os outros estudantes que ainda apresentavam alguma dificuldade nesse conteúdo, promovendo assim um equilíbrio entre os componentes dos grupos formados. Para não haver estudantes sem participar, as atividades começaram ainda na sala de aula, onde recebiam orientações específicas à contribuição de cada um.

A prova escrita, instrumento determinado pela portaria de avaliação da Escola Inovadora, foi elaborada e aplicada conforme as sugestões dos estudantes. Contemplava as quatro habilidades pretendidas pelos PCNEM e foi estruturada em quatro partes, com a pontuação dividida igualmente entre cada uma destas. Foram contemplados nessa prova os seguintes aspectos: vocabulário, pronúncia, percepção auditiva, conhecimentos gramaticais, interpretação textual e produção textual. Os estudantes apreciaram esse exame, porque ninguém se sentiu prejudicado e assim puderam identificar suas aptidões e desempenho mediante as habilidades trabalhadas, uma vez que, não conseguindo bons resultados em uma das partes da prova, havia a possibilidade de obterem em outra.

A professora utilizou ainda duas formas de avaliação informal, examinando os estudantes sem que estes percebessem: uma aula de conversação com frases já conhecidas pelos estudantes, introduzindo palavras novas (*phrasal verbs*) e uma dinâmica de grupo (fazendo uso do *imperative*). Nas duas avaliações indiretas, a nota foi concedida pela participação e observação aos critérios esclarecidos antes da realização das atividades.

Percebemos que houve uma assimilação da docente no que diz respeito a aliar a avaliação com o ensino, algo que enriqueceu sua prática pedagógica. Ao incluir as sugestões dos educandos na sua prática avaliativa, envolveu-os na construção do processo, cedendo-lhes um novo lugar e um novo discurso, mediante os resultados obtidos. Os discentes que já concebiam a avaliação dessa forma agiram como participantes ativos de seu processo de avaliação, sendo protagonistas de seus resultados.

## **Reflexão sobre a participação estudantil na construção do processo avaliativo**

A terceira fase, conclusiva das etapas propostas para este trabalho de pesquisa ação, denominada de fase de pós-intervenção, veio nos fornecer uma compreensão acerca das opiniões dos estudantes envolvidos na pesquisa no que se refere à sua participação no processo avaliativo de língua inglesa na escola. Procuramos fundamentar essa fase da pesquisa por meio de uma autoavaliação aplicada com alguns dos estudantes envolvidos pela pesquisa empreendida. Uma vez que estávamos no campo desenvolvendo anotações, não seria necessária a opinião de todos os trinta e cinco estudantes, parecendo-nos suficiente uma representação de dez pessoas. Essas dez pessoas foram voluntariamente selecionadas.

Com a autoavaliação, procuramos saber as opiniões discentes não somente sobre questões referentes à sua avaliação de língua inglesa, mas também a respeito de uma característica do Ensino Médio Inovador, qual seja, a separação das disciplinas por blocos. Dessa forma, procuramos também contribuir com essa etapa de ensino, cuja proposta metodológica ainda é nova em nosso país.

Ainda dessa vez, aproveitamos a oportunidade para perguntar se eles tinham preferência por algum instrumento avaliativo, tendo em vista que não sabíamos quem iria responder a essa autoavaliação, já que algumas pessoas, como explicamos

anteriormente, não haviam respondido a qualquer instrumento de geração de dados durante a pesquisa. Como apenas um novo participante direto surgiu e citou os instrumentos outrora indicados pelos demais, decidimos não nos determos neste item.

As respostas obtidas por essa autoavaliação estão organizadas em Quadros. Iniciamos nossas perguntas nos remetendo à metodologia adotada pelo EMI, qual seja, a de separar as disciplinas curriculares em dois blocos semestrais, assim apresentando aos educandos da Escola Inovadora a oportunidade de defenderem ou não essa metodologia.

#### Quadro 11 – Opiniões dos estudantes sobre as disciplinas separadas por blocos

Melhora as notas
Melhora a aprovação
Torna o ensino menos cansativo e menos complicado
O tempo mais bem aproveitado (otimizado)
O ensino fica mais organizado e fácil
Fica mais fácil para estudar as matérias
Nessa nova modalidade os estudantes ficam mais atarefados
Não é interessante e sim complicado

Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudantes consultados, em sua maioria, aprovaram a metodologia do EMI de separar as disciplinas por blocos, admitindo que estudar dessa forma se torna mais fácil, porque as disciplinas ficam organizadas e aparentemente diminuem o seu número, o que lhes proporciona uma otimização do tempo ao estudá-las. Nessa metodologia, o número de aulas requisitado para cada disciplina permanece o mesmo, sendo que algumas

disciplinas são ofertadas durante o primeiro semestre e assim suas aulas semanais são duplicadas. O mesmo acontece no semestre seguinte, com as disciplinas ainda não estudadas pelos discentes. Dessa forma, os estudantes terão Geografia em um bloco e História em outro bloco, por exemplo.

Com o número de disciplinas aparentemente diminuído e as aulas das disciplinas que estão cursando aumentadas, os professores se veem com mais tempo para investir na aprendizagem de seus estudantes, chegando a requisitar mais atividades. Em decorrência disso, alguns estudantes, como EC28 e EC35, acham que seu desempenho melhorou, ao expressarem que “melhorou a aprovação” e que ficou mais fácil para o educando “tirar notas boas”, segundo EC16. Apenas uma estudante, EC4, achou complicado estudar dessa forma, porque são exigidas muitas atividades, o que, de acordo com ela, a deixa muito atarefada.

A proposta da avaliação qualitativa para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio defendida pela pesquisa parte do princípio de que essa avaliação deve ser de responsabilidade de ambas as partes do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, docentes e discentes. Tendo as atividades avaliativas sido realizadas por meio dos instrumentos avaliativos sugeridos pelos estudantes, buscamos entender destes se procuraram participar das atividades propostas, agora cientes de sua corresponsabilidade nesse processo.

#### Quadro 12 – Realização, participação e frequência dos estudantes nas atividades avaliativas

<b>Estudantes</b>	<b>Realização de atividades</b>	<b>Frequência</b>	<b>Participação</b>
06	Fizeram todas	Assídua	Boa-excelente
03	Não fizeram algumas	Regular	Regular
01	Perdeu diversas	Ruim	Razoável

Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudantes consultados, em sua maioria, realizaram todas as atividades por eles propostas, classificando sua participação como boa ou excelente e tendo assiduidade às aulas. Os participantes EC5 e EC4, por exemplo, definem-se como estudantes assíduos, pois, mesmo quando precisavam faltar, justificavam sua ausência, demonstrando compromisso com sua aprendizagem. Os estudantes que responderam não terem feito algumas atividades atribuem isso a algumas vezes que precisaram faltar às aulas e classificam sua participação como regular. Esse também parece ser o motivo pelo qual o participante EC25 define sua participação como razoável, ao assumir que sua frequência às aulas é ruim.

Antes da intervenção da pesquisa, foi observado que, no dia da prova, muitos estudantes que não eram assíduos nas aulas não avaliativas (que aconteciam separadamente, como já explicamos ao longo do trabalho) frequentavam as aulas avaliativas, talvez com o propósito de obterem notas.

Ao assumirem que para que a participação melhore (e conseqüentemente os resultados da aprendizagem) é primordial a frequência às aulas, os estudantes mais uma vez demonstram que não separam o processo de ensino do processo de avaliação, deixando esta orientação para os docentes: que esse processo aconteça de forma indissociável nas aulas cotidianas.

Ainda sobre a avaliação desenvolvida na escola, buscamos entender se esses estudantes se mostravam satisfeitos com o seu desempenho na aprendizagem do inglês; para tanto, mediante o desempenho apresentado, era necessário que analisassem criticamente o merecimento de sua nota. Buscamos separar desempenho de nota, entendendo que o desempenho está mais relacionado ao desenvolvimento do educando na disciplina ensinada, enquanto que a nota está compreendida como uma das formas de registro burocrático de sua aprendizagem na língua inglesa. Dividimos o questionamento feito em dois Quadros, por questão de organização, porém não os analisaremos de maneira separada.

Quadro 13 – Desempenho estudantil e análise crítica sobre os resultados expressos em notas

<b>Estudantes</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Notas que merecem</b>
02	Regular-ruim	Nota suficiente para aprovação
01	Regular-bom	Nota baixa
01	Regular-bom	Nota suficiente para aprovação
04	Bom-ótimo	Nota alta
01	Bom-ótimo	Nota suficiente para aprovação
01	Bom-ótimo	Nota baixa

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 14 – Justificativas dos estudantes para as notas pretendidas

<b>Nota baixa</b>	<b>Nota suficiente</b>	<b>Nota alta</b>
Não aprender nada	Não ter boa frequência	Aprender muitas coisas
Não gostar da disciplina	Achar a disciplina complicada	Assistir todas as aulas, estudar muito, participar de todas as atividades
(não respondeu)	Não fazer todas as atividades	Ter assiduidade e participação
(não respondeu)	Não saber de tudo o que foi explicado	Ter dedicação aos estudos

Fonte: Dados da pesquisa.

Em face das respostas apresentadas nos dois Quadros, percebemos que as situações se intercalam com as respostas demonstradas nos Quadros anteriores. Por exemplo, se atentarmos para as respostas de EC27, veremos que a estudante que realizou todas as atividades, era assídua nas aulas, seu desempenho oscila entre bom e ótimo e ela acha que merece uma nota alta por ter estudado muito, participado de todas as atividades e assistido a todas as aulas. Quer dizer, os estudantes reconhecem que merecem as notas obtidas a partir dos esforços que empreenderam. Em nenhum momento dessa fase de pós-intervenção houve acusação dos discentes envolvendo a docente PC quanto aos resultados obtidos. Segundo ela, isso ocorria antes dos procedimentos realizados com a participação dos estudantes, que se sentiam injustiçados por suas notas e a acusavam de “perseguição”, entre outras colocações não lisonjeiras.

Os estudantes estavam habituados a não participarem de seu processo avaliativo de forma direta e atribuíam o seu sucesso ou insucesso escolar unicamente à pessoa da professora. Ao tomarem parte nas decisões concernentes à avaliação empregada, mostraram-se autocríticos, conscientes de que as notas obtidas nas disciplinas e os resultados por elas previstos dependem de seu desempenho e de sua participação nas aulas que frequentam. Ao se corresponsabilizarem pelas avaliações de sua turma, não mais se vitimizaram em busca de um responsável por seus resultados, mas desenvolveram senso de responsabilidade para com seus deveres estudantis.

Concluindo nossa análise, a última pergunta direcionada da autoavaliação discorria sobre as opiniões dos estudantes a respeito das sugestões por eles apresentadas (e acatadas) no processo avaliativo.

### Quadro 15 – Opinião dos estudantes sobre a avaliação de língua inglesa desenvolvida a partir de suas sugestões

Regular – ruim	Deveria ter sido mais bem aproveitada pelo estudante
	O estudante preferia ter tido mais explicações a respeito
Boa – ótima	A professora soube explicar bem a avaliação
	Avaliação mais fácil e boa de fazer
	O estudante aprendeu bastante com ela (avaliação)
	Uma avaliação dinâmica, que deu para aprender tudo
	A professora procurou saber dos alunos sobre esse assunto
	Avaliação interessante, modo de aplicar interessante
	Avaliação que merece elogios, pois a professora explicou suas aulas de vários modos
A estudante aprecia a nova avaliação realizada	

Fonte: Dados da pesquisa.

A nova forma de avaliação desenvolvida na escola, segundo os participantes, aumentou as chances de haver mais aprendizagem no idioma inglês, porque os estudantes ficaram mais comprometidos com as aulas. Percebemos a junção dos processos de ensinar e avaliar pela frase de EC28, quando coloca que “a professora explicou suas aulas de vários modos”, denotando que as aulas estariam inseridas na avaliação e vice-versa. A aprendizagem do idioma fica subentendida nas colocações de EC35: “Aprendi bastante com essa avaliação” e EC3: “Agora a avaliação é dinâmica, deu pra aprender tudo”. A partir do modo de se expressar desses estudantes, entendemos que a avaliação proposta pela pesquisa ação desenvolvida acarretou mudanças positivas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Mesmo analisando as opiniões desfavoráveis, como a do participante EC25, que achou a avaliação aplicada “muito

ruim, por falta de explicação”, percebemos o seu senso de responsabilidade despertado, uma vez que o estudante admitiu não ter frequentado todas as aulas, estando aí, talvez, o motivo de querer mais explicações a respeito.

Tendo obtido essas opiniões em forma de autoavaliação, concluímos a geração de dados da pesquisa empreendida, por vermos que os objetivos propostos foram alcançados.

O estudante do EMI da escola pesquisada mostrou-se um protagonista, um construtor da sua avaliação, que passou a acontecer de maneira descentralizada da pessoa da docente, tida agora como uma parceira desse processo, trocando com seus aprendizes experiências e saberes, como se espera de uma educação que prima pela qualidade.

Verificamos que ações tão simples, como acatar as sugestões dos estudantes, foram promotoras de grandes mudanças. Uma delas, talvez a mais significativa, é o reconhecimento de cada educando como o responsável maior pelos seus resultados. Ao admitir seus esforços e suas lacunas no ato de aprender uma língua estrangeira, classificando o seu desempenho mediante avaliações que foram realizadas por sugestões suas e de seus pares, o aprendiz passa a conviver com a sua nota, não de maneira egoísta, tentando justificá-la com acusações contra a pessoa da professora, mas de maneira realista, ao relacionar o resultado à sua performance durante o período letivo de que tomou parte.

## Conclusão

Conta-se a respeito de Alexandre, O grande, que ele, quando menino, certo dia, estava a olhar o treino dos cavalos de seu pai, o rei Felipe da Macedônia. Durante o treino, um dos cavalos não se permitia ser montado por ninguém. Os cavaleiros mais experientes se revezavam, na tentativa de montá-lo, mas o animal continuava indomável. Até que Alexandre pediu permissão a seu pai para montar o cavalo.

Depois de muitas objeções, pelo fato de ser apenas uma criança e de seu pai alegar que até mesmo os cavaleiros mais experientes do seu reino não haviam conseguido tal façanha, Alexandre finalmente convence o rei por sua insistência.

Antes de montar no cavalo, dizem que Alexandre fez um gesto aparentemente banal: trocou o animal de posição, de forma que o cavalo ficasse de frente para o sol, e não de costas, como estava até então. O que passou despercebido aos olhos do rei e dos experientes cavaleiros, que o atento menino percebeu, era o fato de que o cavalo estava nervoso por estar assustado com a própria sombra. Ao trocá-lo de lado, de forma que ele não mais visse a sombra que o estava assustando, o menino subiu no cavalo, que não lhe apresentou a menor resistência. O cavalo, chamado Bucéfalo, foi presenteado por seu pai no mesmo dia para Alexandre (LOBATO, 2004).

O motivo de termos iniciado nossas considerações finais com essa narrativa é que o objetivo geral de nossa pesquisa, qual seja, produzir conhecimento sobre o processo de avaliação desenvolvido nas aulas de língua inglesa a partir das

contribuições dos estudantes da segunda série de uma escola pública de Ensino Médio, foi alcançado com uma atitude aparentemente simples: ao pensarmos na construção do processo avaliativo de aprendizagem de língua inglesa, em vez de deixá-lo permanecer sendo da competência única e exclusiva do professor, este passou a ser escolhido, sugerido e pensado pelo viés do estudante, para quem ele acontece. Os demais objetivos que concorreram para a realização da pesquisa foram: 1) diagnosticar e caracterizar o processo avaliativo de língua inglesa da escola pesquisada, identificando as representações que os discentes atribuem à avaliação; 2) implementar os instrumentos avaliativos sugeridos pelos estudantes para a realização da avaliação da aprendizagem de língua inglesa; e 3) refletir sobre a participação discente na construção do processo avaliativo de língua inglesa.

Para alcançarmos essa compreensão, partimos de alguns questionamentos que nortearam a pesquisa. Resolvemos re-presentá-los nesse momento, refletindo se os demais objetivos da pesquisa foram alcançados. Inicialmente nos questionamos: *Como se caracteriza a avaliação de língua estrangeira em uma escola pública do Ensino Médio*, considerando os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, a participação e a reação dos estudantes a esses instrumentos?

A pesquisa empreendida identificou a avaliação empregada pela professora pesquisada como unilateral e somativa, portanto quantitativa, pelos seus fins. Ao propor mudanças, inserindo a participação efetiva e igualitária dos estudantes nas decisões que concernem ao processo avaliativo de língua inglesa, a professora mostrou-se disposta a dividir suas responsabilidades e expectativas com os estudantes, passando a avaliação de idiomas agora a se desenvolver por uma perspectiva qualitativa, em que instrumentos utilizados em momentos de

ensino passaram a ter uso também na avaliação (outro momento de ensino) e novos instrumentos foram apontados como possíveis sugestões para dinamizar esse processo.

Após a caracterização da avaliação da aprendizagem de língua inglesa, foi do interesse da pesquisa saber *que contribuições o estudante do EM poderia agregar ao seu processo avaliativo de língua inglesa*, sendo este nosso segundo questionamento para a pesquisa.

Uma das contribuições da nossa pesquisa, portanto, é apontar a possibilidade de envolver o estudante como um dos agentes construtores de sua avaliação, não o deixando permanecer, durante o desenvolvimento do processo, como um participante passivo, que apenas executa a avaliação escolhida por seu professor, porque cogitamos ser esta uma das características da avaliação tradicionalmente unilateral que se desenvolve na maioria das instituições de ensino, em que somente o professor rotula, caracteriza e determina o grau de aprendizagem do educando, deixando-o isento da responsabilidade pelos resultados que obtém. A pesquisa partiu da constatação de que a avaliação

não deveria ser uma atividade unilateral com um professor fazendo julgamentos a partir de critérios predefinidos e sim um sistema dinâmico com aprendizagens envolvidas entre si, fazendo julgamentos sobre eles mesmos a partir de critérios definidos e negociados de acordo com a situação de aprendizagem (CANAN, 1996, p. 30).

Ao nos interessarmos pelas opiniões dos estudantes a respeito de suas concepções avaliativas, refletimos com eles as indicações e representações dos instrumentos avaliativos que esses estudantes apontaram como melhores indicadores de sua aprendizagem de idiomas, ou seja, os instrumentos que melhor representam as suas reais competências e habilidades linguísticas, de forma a trazer para a sala de aula a qualidade na aprendizagem e, conseqüentemente, na expressão dessa

aprendizagem. Assim, o terceiro questionamento da pesquisa volta-se agora para o público docente: *que procedimentos didáticos poderemos desenvolver para que o estudante do EM sinta-se participante na construção de seu processo avaliativo e corresponsável pelos seus resultados?*

O professor, nesse processo, torna-se um mediador dos estudantes na co-construção dinâmica do processo ensino-aprendizagem-avaliação, uma vez que nos indagávamos acerca do por que de apenas o professor ser tido como responsável pelo desenvolvimento da avaliação de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, pela apresentação dos resultados obtidos por esse processo. Cogitamos que, ao dividir as tarefas com seus aprendizes, os docentes podem agregar qualidade ao processo de avaliação. Assim, apresentamos uma nova perspectiva para a avaliação, centrada no coletivo, envolvendo ambos os participantes do processo.

A pesquisa compreendeu que os estudantes do Ensino Médio possuem uma consciência mais crítica e reflexiva no que se refere a suas avaliações. Os estudantes participantes deste estudo demonstram entender que a avaliação é parte constante do processo de ensino-aprendizagem, já que eles apontam que os procedimentos de ensino de idiomas sejam vinculados à avaliação e não realizados separadamente, como até então estava acontecendo na escola pesquisada. A opinião estudantil diverge da percepção de alguns educadores, que tratam o ensino como algo que difere e ocorre separadamente do processo avaliativo (SILVA, 2007).

Esses estudantes não se preocupam apenas com as avaliações escolares, mas têm interesse e opinam sobre as avaliações nacionais, que, em sua maioria, somente utilizam como parâmetro os exames. Tais exames, como, por exemplo, o vestibular, mostram-se, para esses estudantes, como maneiras deficientes de se conhecer as aprendizagens desenvolvidas por toda uma vida escolar, o que, segundo eles, deveria ser modificado o

quanto antes, fazendo-se uso de instrumentos mais fidedignos da trajetória estudantil, como a observação do histórico escolar e ainda das aptidões dos jovens para algumas atividades, realizadas em forma de estágio, que tivessem relacionamento com o curso superior que desejassem ingressar.

Ao serem solicitados para que produzissem imagens relacionadas ao tema avaliação, os estudantes expuseram seus receios e expectativas a respeito do que idealizam ante as avaliações que tomam parte e as que desejam que aconteça com mais frequência. Suas representações, ao se valerem de imagens por eles produzidas para se constituírem, expressaram suas sensações provocadas pelo uso dos instrumentos avaliativos que já conhecem, fazendo-nos entender os aspectos psicológicos desencadeados pelos instrumentos e o quanto esses aspectos podem contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira ou ainda para impedir que ela aconteça.

A pesquisa também constatou que a escola ainda influencia na avaliação, que deveria ser assunto da autonomia dos educadores e educandos. A escola privilegia alguns instrumentos avaliativos em detrimento de outros, o que dificulta o favorecimento das diversas aprendizagens, especialmente daqueles aprendizes que não apresentam um bom desempenho quando são avaliados por meio dos instrumentos privilegiados.

Conjeturamos que a criatividade é o que não pode faltar em nossos ambientes de ensino, uma vez que ela é a responsável pela resolução dos problemas que surgem no decorrer da prática pedagógica e avaliativa. Como exemplo disso, citamos a sugestão, feita por um estudante e aceita pela professora pesquisada, de usar uma prova que trabalhasse com as quatro habilidades básicas pretendidas para o ensino de línguas: falar, ouvir, ler e escrever no idioma ensinado. A prova, dividida em pontuações iguais por cada habilidade, proporcionou e privilegiou a aprendizagem do idioma inglês, além de haver superado um problema criado pela escola, por valorizar o instrumento

prova em relação aos demais. A prova tornava-se um problema para a avaliação das habilidades linguísticas porque, antes da sugestão do estudante, esse instrumento somente trabalhava com duas das habilidades citadas: a leitura e a escrita.

A pesquisa realizada alcançou os objetivos propostos, mas identificou outras lacunas no processo avaliativo vigente. Uma dessas lacunas é o fato de a avaliação já ser divulgada de maneira pejorativa, como algo que deve ser ruim, difícil, complexo. Tal divulgação, até mesmo pela mídia impressa, demonstra a cultura avaliativa do país? Por que privilegiar os exames, se estes são apontados como os instrumentos que mais provocam essas sensações de dificuldade e complexidade? Vemos que para responder a essas e outras questões que surgiram ao longo do trabalho são necessários mais estudos na área, em um contexto de pesquisa maior, talvez em âmbito nacional, em que se possa entrar em contato com as opiniões de mais estudantes brasileiros. Pode ser do interesse de futuras pesquisas a vinculação dos estudos sobre avaliação da aprendizagem com a cultura escolar brasileira, para compreender como uma influencia na outra e o que se pode fazer para contribuir com ambas.

Ainda podemos acrescentar um fato interessante que perpassou todos os momentos da pesquisa *in loco*, qual seja, os estudantes pesquisados não se limitaram a falar apenas das avaliações da aprendizagem de língua inglesa, mas, sempre que surgia a oportunidade, referiam-se a outras disciplinas, o que de certa forma mostra a sua insatisfação com o sistema de avaliação da sua escola como um todo e também sinaliza que essa pesquisa pode auxiliar não somente os profissionais ou estudantes de línguas, mas também a todos que se interessem pela temática da avaliação.

Finalmente, consideramos que pensar a avaliação da aprendizagem pelo viés do estudante é uma atitude *aparentemente* simples, pois reconhecemos que a cultura avaliativa com a qual ainda convivemos, na teoria, é muito consciente de que

a participação discente é imprescindível para o equilíbrio do processo avaliativo, no entanto, na prática, essa cultura ainda é unilateral: “não raro encontramos no espaço pedagógico discursos que primam pelo princípio da coletividade e posições-que tendem a silenciar segmentos que são considerados sem capacidade para se posicionar, como é o caso do segmento dos estudantes” (PEREIRA, 2009, p. 190, grifo nosso). Além disso, nem todos os docentes poderão querer abdicar das decisões referentes aos seus métodos avaliativos, talvez por se sentirem confortáveis com eles ou por entenderem que continuar a determinar sua avaliação pode lhes conceder poder perante seus estudantes.

Assim sendo, a pesquisa realizada propõe sua utilidade social ao trazer contribuições que podem ser utilizadas em cursos de formação de professores, ao apresentar novos subsídios teóricos para serem discutidos pelos docentes, ao mesmo tempo que contribui com os professores em serviço, adaptando a experiência vivenciada em material que pode ser utilizado para a formação continuada ou atualização dos conhecimentos dos professores. Consequentemente, o estudo contribui para a transformação do ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas, por meio da proposta inovadora da participação do estudante no processo de avaliação de aprendizagem e por nortear que o processo avaliativo ocorra priorizando os aspectos qualitativos da avaliação, como, por exemplo: pontualidade, assiduidade, participação e compromisso com os estudos (CANAN, 1996), antes tidos apenas como procedimentos de rotina das salas de aula.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. A Linguística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O (Org.). *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008, p. 25-32.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1996.
- ARAÚJO, K. S. Avaliação de compreensão em leitura em língua estrangeira: itens isolados e itens integradores. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 15, 2006.
- Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3673>>.
- Acesso em: 3 out. 2010.
- BARROSO, S. F. O uso da imagem pela mídia e sua repercussão na subjetividade contemporânea. *Psicologia Revista*, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, jun. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1611682006000100011@script=sci\\_arttex](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1611682006000100011@script=sci_arttex)>. Acesso em: 15 nov. 2010.
- BAUER, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BUORO, A. B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador*. Ministério da Educação. Brasília: MEC; SEB, 2009.
- BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- CANAN, A. G. *Implantação de um sistema de avaliação e a análise dos seus efeitos sob a perspectiva do aluno*. 1996. 114f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1996.
- CARVALHO, J. S. F. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 11-24.
- CAVALARI, S. M. S. *A autoavaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em Tandem via chat*. 2009. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SPATI.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2010.
- CELANI, A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 8. n. 1. p. 101-122, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/antoneta.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2010.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEL CASTILLO, R. M. T. Ensino de qualidade tem a ver com relação pedagógica, e não com infraestrutura. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 245, abr., set. 2011.
- DEMO, p. *Avaliação qualitativa*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DERDIK, E. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

- DE SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. A avaliação nos novos contextos e paradigmas educacionais. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 50, maio/jul. 2009.
- DUBOC, A. P. M. *A Questão da Avaliação da Aprendizagem de Língua Inglesa Segundo as Teorias de Letramento*. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06112007-102340/pt-br.php>>. Acesso em: 3 out. 2010.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FLAIN-FERREIRA, A. L. *Crenças sobre o conceito e o papel da avaliação no ensino de língua estrangeira em um contexto de formação inicial: um estudo de caso*. 2005. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.
- GARCEZ, p. M. *Um conceito de educação linguística para a formação de professores de língua (estrangeira)*. Fala proferida no I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, em Uberlândia, MG, 2006. Disponível em: <<http://www.mel.ileel.ufu.br/Silel2006/caderno/mr/PedroGarcez.htm>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- GARDNER, H. *Multiple Intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, 1993.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003.
- HADJI, C. Muito além dos indicadores. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 50, maio/jul. 2009.
- HOFFMANN, J. *Avaliar par promover*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- HOPKINS, D. *A teacher's guide to classroom research*. Bristol: Open University Press, 1992.
- JUNG, C. G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- KUENTHE, J. L. *O Processo Ensino-aprendizagem*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa Pedagógica: do processo à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching techniques in English as a second language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LIMA, A. P. A Avaliação nos livros didáticos de inglês para crianças: considerações iniciais *Anais do SETA*, n. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.cedae.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/940/0>>
- Acesso em: 13 nov. 2010.
- LOBATO, M. *História do mundo para crianças*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M. ; DE SORDI, M. R. L. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: DE SORDI, M. R. L. *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas: Millennium, 2009, p. 13-34.
- MAGALHÃES, M. C. C. *Crenças sobre avaliação em Língua Inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. 237f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDRW2QNL/1/maria\\_clara\\_tese.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDRW2QNL/1/maria_clara_tese.pdf)>. Acesso em: 3 out. 2010.
- MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MELCHIOR, M. C. *Avaliação Pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA R. C. M.; ROCA, M. P (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.
- MOÇO, A. Prova à prova de cola. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 245, set. 2011.
- MOITA LOPES, L. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-23.

- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MORETO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- MOTTA ROTH, D.; MARCUZZO, p. Um recorte no cenário atual da Linguística Aplicada no Brasil. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008, p. 33-41.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NÖTH, W. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 2003.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- OLIVEIRA, J. A. S. O efeito retroativo da avaliação formativa em LE (inglês) em sala de aula de Ensino Fundamental. *Anais do SETA*, v. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/viewFile/412/346>>. Acesso em: 3 out. 2010.
- PELLEGRINE, D. Avaliar para ensinar melhor. *Revista Nova Escola*, n. 159, jan. 2003. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/avaliar-ensinar-melhor-424538.shtml>> Acesso em: 3 set. 2009.
- PENNA FIRME, T. Uma perspectiva inclusiva da avaliação. *Revista Pátio*. Edição 50. maio/jul. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PEREIRA, M. S. F. Participação estudantil no processo de avaliação institucional: O que aprendem/ensinam os estudantes quando participam de processos de avaliação de qualidade da escola? In: DE SORDI, M. R. L. (Org.). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas: Millennium, 2009, p. 189-205.
- PERRENOUD, p. O papel da avaliação. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 50, maio/jul. 2009.
- PIGNATARI, D. *Semiótica e Literatura*. Cotia: Ateliê, 2004.

- POLATO, A. Quem tem medo de... prova? *Revista Nova Escola*, n. 224, ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/quem-tem-medo-prova-489125.shtml>>. Acesso em: 3 set. 2009.
- PRESKILL, H.; CATSAMBAS, T.T. *Reframing evaluation through appreciative inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2006.
- PROSSER, J (Ed.). *Image-based research: a sourcebook for qualitative researchers*. London: Falmer Press, 1998.
- RIBEIRO, I. Da avaliação à produção de materiais de ensino de línguas: teoria e prática *Pleiade*, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 1, p. 127-139, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www.uniamerica.br/pdf/periodicos\\_pleiade/edicao\\_2\\_volume\\_1.pdf#page=127](http://www.uniamerica.br/pdf/periodicos_pleiade/edicao_2_volume_1.pdf#page=127)>. Acesso em: 13 nov. 2010.
- SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SCARAMUCCI, M. V. R Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_calidoscopio/Vol7n1/art04\\_scaramucci.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/Vol7n1/art04_scaramucci.pdf)>. Acesso em: 3 out. 2010.
- SEABRA, G. *Pesquisa científica: o método em questão*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. Portaria n. 1033/2008/SEEC/RN, Artigos 3 e 4.
- SILVA, E. R. Política linguística da língua inglesa e exame vestibular no Brasil: uma relação possível? *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 508-518, maio-ago. 2010. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/EL\\_v39\\_n2\\_Integra.pdf#page=76](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/EL_v39_n2_Integra.pdf#page=76)>. Acesso em: 13 nov. 2010.
- SILVA, V. M. A. *Avaliação de Língua Estrangeira Moderna: desafios x possibilidades*. 2007. 100f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Inglesa) – Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assu, 2007.

- SILVA PAIVA, V. M. A. A autoavaliação nos livros didáticos de línguas estrangeiras e o aluno como agente de seu processo avaliativo. In: ENCONTRO DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADA AO ENSINO, 5., 2011, Natal. *Anais...* Natal: GELNE, 2011. 1 CD ROM.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: O objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 89- 98.
- SOUZA, J. P. J. *Crenças de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano: um estudo de caso*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/2882>> Acesso em: 3 out. 2010.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- THIOLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2008.
- VILLAS BOAS, B. M. F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WAKEFIELD, H.; UNDERWAGER, R. The application of images in child abuse investigations. In: PROSSER, J. (Ed.). *Image-based research: a sourcebook for qualitative researchers*. London: Falmer Press, 1998, p. 176-194.
- WEINBERG, D. (Ed.). *Qualitative Research Methods*. Oxford: Blackwell Publishers, 2002.

