

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LUANA AUGUSTA DE ARAÚJO

**PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO DISCENTE NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**

MANAUS

2019

LUANA AUGUSTA DE ARAÚJO

**PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO DISCENTE NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS
2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Araújo, Luana Augusta de

A663p Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso / Luana Augusta de Araújo. 2019
114 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino-aprendizagem de inglês. 2. Avaliação. 3. Instrumentos avaliativos. 4. Portfólio. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

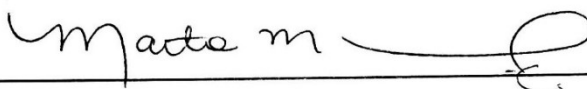
LUANA AUGUSTA DE ARAÚJO

“PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO DISCENTE NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO”

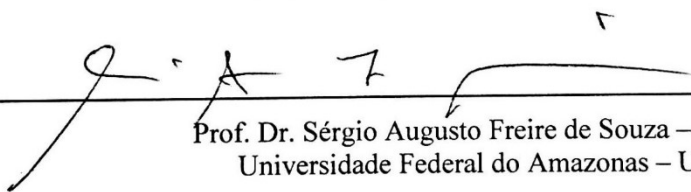
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do
Amazonas como requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 10 de maio de 2019

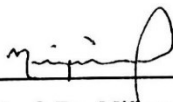
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Orientadora**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano – **Membro**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Prof. Dra. Tatiana Belmonte dos Santos Rodrigues – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dra. Edith Santos Correa – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas oportunidades que tive de crescimento e amadurecimento pessoal e profissional.

À minha família, sempre tão presente em minha vida, mesmo que às vezes distante geograficamente.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade e, especialmente, aos professores do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), que compartilharam seus conhecimentos.

À Angélica Gonçalves, secretária do Programa de Pós-graduação em Letras, por sua disposição em colaborar para que todos os requisitos burocráticos e administrativos fossem realizados a tempo e a contento.

Aos colegas do Colégio Militar de Manaus (CMM), que me substituíram nas atividades didático-pedagógicas, quando houve necessidade.

À Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro, por sua incessante preocupação em orientar da melhor forma a pesquisa; pelo seu carinho, generosidade, paciência e profissionalismo; pelo saber compartilhado e construído e, não menos importante, pelas muitas palavras de incentivo.

À Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Simões Cardoso, por suas inúmeras contribuições à minha formação acadêmica – das etapas de seleção ao Mestrado até a qualificação.

À minha mãe, Lúcia Helena Augusta de Araújo, por sempre se fazer presente em minha vida e por todos os esforços que envidou a mim.

À minha querida amiga Antônia Martins Ferreira, pelas inúmeras vezes que me amparou e ajudou durante meus anos na cidade de Manaus e, principalmente, por sua disponibilidade incondicional em ser minha amiga.

À minha estimada amiga Socorro Silva pelo apoio e por suas inúmeras palavras de incentivo.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição em colaborar.

ARAÚJO, L. A. **Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa**: um estudo de caso. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir acerca do uso do portfólio como instrumento avaliativo e, como específicos, discutir o uso do portfólio como instrumento de avaliação do ensino-aprendizagem de língua inglesa e analisar a percepção discente em relação à aplicabilidade desse instrumento. O referencial teórico abarcou questões relacionadas à avaliação com base em Demo (2015), Freire (2005), Hoffmann (2014), Lucena (2012), Luckesi (2005; 2011), Romão (2011), Saul (2010), e portfólio como instrumento avaliativo, fundamentado em Cerbin (1994), Johnson et al. (2010), Villas Boas (2012; 2017) e Zubizarreta (2009). Esta pesquisa se baseou no paradigma qualitativo (CHIZZOTTI, 2000; LAKATOS; MARKONI, 2003), utilizando o estudo de caso (ANDRÉ, 2013; MICHALISZYN; TOMASINI, 2012) como metodologia. O contexto de realização da pesquisa foi o Colégio Militar de Manaus, tendo como participantes seis alunos do 2º ano do ensino médio, do nível A2B de inglês, de acordo com a divisão estabelecida pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas. Os instrumentos de geração de dados selecionados para a pesquisa foram os próprios portfólios elaborados pelos alunos, questionários e entrevista. Os resultados indicaram que houve aceitação do portfólio como recurso avaliativo, tendo sido considerado pelos participantes como um instrumento que proporcionou e facilitou a aprendizagem, promovendo a autonomia, a liberdade e a responsabilidade. Evidenciou-se, também, que a percepção de avaliação ainda está vinculada a testar conteúdos e mensurar numericamente resultados. Ao final do trabalho, são sugeridas possíveis aplicações pedagógicas oriundas desta pesquisa e sugestões de trabalhos futuros sobre o tema.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de inglês. Avaliação. Instrumentos avaliativos. Portfólio.

ARAÚJO, L. A. **Portfolio as a student evaluation instrument in English language teaching and learning: a case study.** 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ABSTRACT

The purpose of this study was to reflect on the use of the portfolio as an evaluation tool and, as specific, to discuss the use of the portfolio as an instrument for the evaluation of English language teaching and learning and to analyze students' perceptions regarding the applicability of this instrument. The theoretical framework included questions related to the evaluation based on Demo (2015), Freire (2005), Hoffmann (2014), Lucena (2012), Luckesi (2005; 2011), Romão (2011), Saul (2010), and portfolio as an evaluation tool, based on Cerbin (1994), Johnson et al. (2010), Villas Boas (2012, 2017) and Zubizarreta (2009). This research was based on the qualitative paradigm (CHIZZOTTI, 2000; LAKATOS; MARKONI, 2003), using the case study (ANDRÉ, 2013; MICHALISZYN; TOMASINI, 2012) as methodology. The context of the research was the Military College of Manaus, and the participants were six students of the second year of high school, level A2B, according to the division established by the Common European Framework of Reference for languages. The data generation instruments selected for the research were the students' own portfolios, questionnaires and interviews. The results indicated that there was acceptability of the portfolio as an evaluative resource and was considered by the participants an instrument that provided and facilitated learning, promoting autonomy, freedom and responsibility. It was also highlighted that the conception of evaluation is still bound to test contents and numerically measure results. At the end of the work, we suggest possible pedagogical applications from this research and suggestions of future studies on the subject.

Keywords: Teaching-learning of English. Assessment. Evaluation tools. Portfolio.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Modelo gráfico do portfólio educacional	27
---	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de interesse pelas aulas de inglês do CMM	52
Gráfico 2 – Dificuldade com a língua inglesa	53

QUADROS

Quadro 1 – Avaliação: modalidades e funções	20
Quadro 2 – Modelo de avaliação do portfólio por conceito.....	33
Quadro 3 – Rubricas de portfólio.....	34
Quadro 4 – Divisão dos níveis por anos de ensino no Sistema Colégio Militar do Brasil	39
Quadro 5 – Rubricas de avaliação para a pesquisa	42
Quadro 6 – Itens x perguntas	43
Quadro 7 – Itens x perguntas	44
Quadro 8 – Etapas para o desenvolvimento do portfólio.....	45
Quadro 9 – Divisão por trimestres x instrumentos de geração de dados	47
Quadro 10 – Avaliação e seus instrumentos	54
Quadro 11 – Percepção discente em relação às provas	55
Quadro 12 – Percepção discente acerca da finalidade de provas e testes.....	56
Quadro 13 – Perguntas iniciais da entrevista	57
Quadro 14 – Percepção discente sobre os portfólios avaliativos	68
Quadro 15 – Percepção sobre a diferença entre avaliar e testar/mensurar	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	14
1.1.1 Origens	14
1.1.2 Modalidades, funções e características de avaliações	19
1.1.3 Abordagens contemporâneas	21
1.1.4 Avaliação e prova	23
1.2 PORTFÓLIO	25
1.2.1 Histórico e definições	26
1.2.2 Características, classificação e composição do portfólio	28
1.2.3 O portfólio como instrumento avaliativo	31
1.2.4 Avaliação do portfólio	32
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	36
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA	36
2.2 CONTEXTO DE PESQUISA	38
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	40
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS	41
2.4.1 Portfólios avaliativos	41
2.4.2 Questionário	43
2.4.3 Entrevista	44
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS	45
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	47
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	51
3.1 O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO E SEU <i>MODUS OPERANDI</i>	52
3.2 A PERCEPÇÃO DISCENTE ACERCA DO PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	81

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	87
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO	90
APÊNDICE C – PORTFOLIO TIPS.....	93
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE ENTRADA.....	94
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE SAÍDA	96
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA	99
APÊNDICE G – DESCRITORES PARA AVALIAÇÃO DO PORTFÓLIO	100
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	101
ANEXO B – NÍVEIS DO MARCO COMUM EUROPEU	106
ANEXO C – EXCERTO DA NORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (NAEB/SCMB)	109
ANEXO D – PLANOS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	112

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se na Linguística Aplicada, trata de avaliação no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira e sua motivação se deu por minha inquietação à pesquisa após onze anos no magistério, atuando especificamente na educação básica e ouvindo, algumas vezes, de colegas meus: “Eu sei que ele sabe porque durante as aulas faz todos os exercícios, mas chega na hora da prova só tira nota baixa” ou “Ele não sabe nada; não possui pré-requisitos e, provavelmente, irá reprovar”. Outras vezes, ouvia de discentes: “Eu gosto de estudar, mas não gosto do dia da prova”, ou “Acho que me dei mal na prova”. Esses comentários, provavelmente não apenas eu, mas muitos outros professores já ouviram no exercício docente. Diante disso, e por reconhecer a necessidade de pesquisas sobre Avaliação, esse tema se tornou essencial e desafiante para um melhor exercício da minha prática docente.

Na verdade, considero a avaliação da aprendizagem uma tarefa complexa e peculiar, que “[...] não se constitui de matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita” (ANTUNES, 2014, p. 261), ao contrário, é pelo “[...] confronto de ideias, repensando e discutindo, em conjunto, valores, princípios [e] metodologias” (HOFFMANN, 2014, p. 12) que se consegue reconhecer novas práticas de avaliação, redirecionando nossos olhares e fazeres. Por meio desta pesquisa, creio, pois, que estou não apenas buscando o aprimoramento da minha prática docente, mas, também, provavelmente, contribuindo para possibilitar uma reflexão acerca das práticas avaliativas.

A minha trajetória acadêmica, iniciada na graduação em Ciências Contábeis, não correspondia às minhas expectativas, tampouco me emocionava ou empolgava saber que trataria com números e finanças por um longo período da vida. Entretanto, tentar foi a opção que me dei. Insisti por dois longos períodos para apenas ratificar o meu pensamento inicial – não era o que eu desejava. Sendo assim, alterei meu percurso e decidi cursar Letras – Português/Inglês e, hoje, posso dizer que apesar de não ter escolhido, de primeiro, a área de Educação, fui cativada por ela dia após dia.

Após o término da graduação em 2003, no Rio de Janeiro (RJ), mudei para Recife (PE), cidade na qual tive a oportunidade de cursar a Pós-graduação *Lato Sensu* em Tradução – Inglês pela Universidade Federal de Pernambuco. A experiência e os

conhecimentos apreendidos durante esse curso reforçaram o meu desejo de atuar diretamente com a língua inglesa e, principalmente, de lecionar.

Retornando ao Rio de Janeiro em 2006, ingressei como oficial técnica temporária do Exército Brasileiro, desempenhando a função de professora de língua inglesa no Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN), do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Paralelamente à atividade docente, cursei a segunda especialização *Lato Sensu*, em Língua Inglesa, que muito contribuiu para o meu crescimento e amadurecimento como educadora.

Em 2014, já em Manaus (AM), fui empossada como professora de língua inglesa do ensino básico, técnico e tecnológico, do Colégio Militar de Manaus (CMM), consolidando, assim, a minha certeza de permanecer no magistério e contribuir, de algum modo, para a formação de cidadãos críticos, autônomos e reflexivos. Nessa nova etapa de vida, em uma nova cidade e em outro colégio, senti a necessidade de buscar novos conhecimentos e repensar a minha prática docente. À busca desses conhecimentos, reinseri-me no contexto acadêmico por ocasião de minha aprovação no curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 2017.

Quanto à justificativa para este trabalho, ressalto, primeiramente, que trata de uma das ações pedagógicas mais importantes, a meu ver, a avaliação, e, por meio dos resultados, provavelmente será possível contribuir para a discussão de um novo olhar em relação à avaliação da aprendizagem discente. A segunda razão é de ordem pessoal, pois por meio da pesquisa realizada, senti-me impulsionada a continuar me aperfeiçoando como educadora, integrando novas perspectivas, métodos e técnicas à área, tentando adequar as avaliações às necessidades discentes e à exigência do sistema educacional e do contexto sociocultural. Por último, diz respeito às pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada que servem de subsídios para novos estudos, aperfeiçoando e ressaltando sua relevância.

Presumo, assim, que, uma vez que algumas mudanças vêm ocorrendo em relação às propostas pedagógicas, teorias educacionais, metodologias de ensino, contexto discente, formação docente, entre outros aspectos, por que os professores e estabelecimentos de ensino, ainda insistem em recorrer apenas a testes e provas para mensurar, conceituar, nivelar e, paralelamente a tudo isso, classificar alunos em “excelentes” ou “fracos”? Em minha acepção, comungo com Fernandes (2014) ao afirmar que a tarefa da escola não é “[...] aprovar ou reprovar e sim garantir as

condições para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento de todos” (FERNANDES, 2014, p. 35). Como questiona a autora, é necessário analisar o porquê de se insistir em uma “[...] avaliação que não contempla em seu planejamento a aprendizagem e que, portanto, não fica coerente com as teorias mais contemporâneas do campo da avaliação” (FERNANDES, 2014, p. 119).

Retomando a época em que era graduanda, não me recordo de ter cursado alguma disciplina que tratasse de avaliação, especificamente, o que me faz refletir hoje sobre a importância de se abordar esse tema desde os primeiros momentos de formação, uma vez que a avaliação faz parte da prática pedagógica. Sendo assim, como conhecer teorias, técnicas e instrumentos para tal fim se durante a formação do professor isso não é tão enfatizado? Hoje me surpreendo como esse assunto é tão relegado, e é justamente nessa lacuna de formação e informação que este trabalho pretende se inserir, pois julgo que o portfólio como recurso avaliativo vai ao encontro do que acredito que seja avaliação, baseada em minha experiência como docente de língua inglesa e em pesquisas anteriormente realizadas.

Diante disso, apoiada nas motivações e justificativas aqui expostas, este trabalho teve como objetivo geral:

- Refletir acerca do uso do portfólio como instrumento avaliativo.

E, como específicos:

- Discutir o uso do portfólio como instrumento de avaliação do ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- Analisar a percepção discente em relação à aplicabilidade desse instrumento.

Com o propósito de alcançar esses objetivos, as perguntas que o direcionaram foram:

- Como desenvolver o portfólio para que esse evidencie a aprendizagem dos alunos – *modus operandi*, vantagens e desvantagens?
- Na perspectiva discente, quais são as contribuições do portfólio para a avaliação de ensino-aprendizagem de inglês?

Esta pesquisa foi ancorada na abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso (ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2000; LAKATOS; MARKONI, 2003; MICHALISZYN; TOMASINI, 2012), e os instrumentos de geração de dados foram os próprios portfólios avaliativos elaborados pelos participantes, questionários e entrevista.

Quanto à estrutura, esta dissertação está organizada em três capítulos. No Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, é apresentada a revisão da literatura da pesquisa, dividida em dois subcapítulos. O primeiro, trata de avaliação, e o segundo, de portfólio. No Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa, são apresentados a escolha metodológica, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos e os procedimentos da geração e da análise de dados. No Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados, exponho os dados gerados e as análises e interpretações realizadas. Seguem-se a Conclusão, as Referências bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“É preciso dar-se conta de que, na estrutura escolar vigente, falta tempo ao aprendiz – de manifestar-se, perguntar, repensar conceitos, reformular hipóteses, refazer textos, trocar ideias com os colegas, ser curioso, curtir o ambiente escolar”.
(HOFFMANN, 2014, p. 53)

Este capítulo apresenta o subsídio teórico que direcionou este trabalho e é dividido em dois subcapítulos, como segue.

No primeiro subcapítulo, apresento as origens, modalidades, funções e características de avaliação, fundamentando-me em Demo (2015), Freire (2005), Hoffmann (2014), Lucena (2012) e Luckesi (2005; 2011). Trato, também, das abordagens contemporâneas embasada em Romão (2011) e Saul (2010) e, por fim, da diferença entre avaliação e prova.

No segundo subcapítulo, discorro acerca do portfólio para a avaliação do ensino-aprendizagem de língua inglesa, apresentando seu histórico e definições e como avaliar um portfólio, pautando-me em Cerbin (1994), Johnson et al. (2010), Villas Boas (2012; 2017), Zubizarreta (2009), entre outros.

1.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Esta seção, na qual trato de avaliação, está dividida em quatro subseções: as origens da avaliação; as suas modalidades, funções e características; as abordagens contemporâneas em relação à avaliação educacional e a diferença entre avaliação e prova.

1.1.1 Origens

O parâmetro de “mensuração” de aprendizagem no Brasil remonta à sua colonização, por volta do século XVI, época em que os colégios católicos da Ordem Jesuítica, por meio de suas práticas de catequização, valorizavam a repetição e a memorização de conteúdo, a retórica e a redação, assim como o estudo dos clássicos, com a finalidade de “transmitir” conhecimento aos cidadãos julgados inferiores ou sem cultura. Esse modelo emerge, nos séculos XVI e XVII, da necessidade da pedagogia

católica (padres jesuítas) e, posteriormente, da protestante (Comênio), de educar e controlar a população. Com a finalidade de nortear essa prática, alguns documentos foram publicados, tais como *Ratio Studiorum*¹, *Didática magna: tratado de ensinar tudo a todos*, pelo bispo protestante João Amós Comênio, em Lisboa, pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1985, e *Leis para a boa ordenação da escola*, do mesmo autor, traduzido primeiramente para o italiano em 1965. Essas obras davam legalidade e legitimidade a essa pedagogia de catequização e controle. A convergência desses documentos estava na proposição pedagógica em relação aos exames escolares, definidos como meio pelo qual se pode verificar aquilo que o estudante aprendeu ou não, no sentido de aprová-lo ou reprová-lo (LUCKESI, 2012, p. 435-436).

A partir da segunda metade do século XVIII, algumas reformas governamentais põem fim à administração escolar jesuítica. Essas medidas foram implementadas pelo Marquês de Pombal por ordem do rei D. José I (1714-1777). Entretanto, a educação pombalina pouco diferiu da jesuítica, concentrando-se nas disciplinas de gramática latina, gramática grega e teórica, ou seja, desconsiderando-se o processo histórico em curso em outros países, as transformações econômicas e políticas do Brasil e, a realidade do povo (FERREIRA JUNIOR, 2010).

Já no século XIX, em uma sociedade agrária e escravocrata, a educação não apresentava uma ligação científica com o mundo do trabalho e das relações sociais, pois tratava-se de uma organização de poder-submissão, com emprego de mão de obra escrava e excluída de qualquer tipo de instrução escolar. Não havia uma articulação entre conhecimento e seu emprego (FERREIRA JUNIOR, 2010).

Diante desse breve apanhado histórico, Rabelo (1998) acrescenta, ainda, que os conteúdos eram dissociados da realidade dos alunos, constituindo-se em um conjunto de verdades absolutas, fragmentadas e imutáveis. Dessa forma, depreende-se que

[...] num processo de ensino assim, no qual se privilegia a memória em detrimento do raciocínio, o que se pode esperar do processo de avaliação? No mínimo, que ele cobre apenas memória em detrimento do raciocínio, cobre de volta as informações depositadas. Busca-se uma padronização de competências quase que exclusivamente memorística. (RABELO, 1998, p. 47).

¹ O nome completo do documento é *Ratio atque institution studiorum societatis Jesus*, produzido pelos jesuítas e traduzido para o português pelo padre Leonel Franca, constante do livro *Método pedagógico jesuítico*, editora Agir, Rio de Janeiro, 1942.

Vê-se, então, que o sistema avaliativo era pautado na verificação dos conteúdos ensinados, a fim de se medir a exatidão e a quantidade do que foi memorizado, isto é, um sistema de ensino-aprendizagem e, inserido nesse, de avaliação, que privilegiava a memorização e a reprodução do conhecimento, sendo o estudante apenas um depositário de informações. Cabe ressaltar, entretanto, que essa lógica de “transmitir-reproduzir” adequava-se ao contexto sociocultural e às necessidades da época (RABELO, 1998).

Contrapondo-se à lógica da mensuração, Luckesi (2012, p. 437) apresenta a concepção de avaliação da aprendizagem, idealizada pelo educador norte-americano Ralph Tyler por volta de 1930. Inconformado com os altos índices de reprovação em seu país, Tyler propôs um método de ensino denominado “ensino por objetivos”, definido em 1949 em seu livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, que tinha por fundamento a aprendizagem eficiente, isto é, ensinar, diagnosticar, (re)ensinar, até que se aprendesse. O esforço era para que todas as crianças que entrassem na escola tivessem oportunidades diversificadas de aprendizagem, elevando, assim, os índices de aprovação escolar.

No Brasil, a concepção tyleriana se manifestou a partir dos anos 70 e, desde então, duas lógicas dicotômicas foram difundidas – de um lado os exames, excludentes e classificatórios e, do outro, a avaliação da aprendizagem, com uma proposta inclusiva e socializante (LUCKESI, 2012, p. 439).

Fazer um estudo diacrônico em relação à educação e suas formas avaliativas não é uma tarefa simples, devido às várias mudanças conceituais e teóricas que ocorreram ao longo do tempo. Portanto, a fim de apresentar o conceito de avaliação em diferentes momentos da história, Carminatti e Borges (2012) sugerem que, didaticamente, é possível estabelecer quatro diferentes épocas, a saber:

[...] entre as décadas de 20 a 40 a avaliação relacionava-se diretamente com o significado de medida; entre os anos 50 e 70, como alcance de objetivos; entre 60 e 80, avaliação como subsídio ao julgamento, e após a década de 80 temos a avaliação como negociação. Porém a coexistência de definições e práticas avaliativas diversas e a carência de pressupostos contribuíram para a perpetuação de dispositivos fixos de controle e mensuração que depositaram na avaliação a posição de “calcanhar de Aquiles” da educação. (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 168).

As autoras supracitadas (2012, p. 162) defendem, então, que toda “[...] problemática da avaliação da aprendizagem se configura diferentemente ao longo dos tempos entre mudanças e permanências de mitos que historicamente foram construídos [...]” e, mesmo com a alteração dos objetivos e conceitos em relação ao termo “avaliação”, perpetuam-se, ainda hoje, as práticas vinculadas prioritariamente a provas e exames, desde a alfabetização até o ensino superior, em instituições públicas ou privadas. Essa prática é denominada por Luckesi (2011) como “Pedagogia do Exame”, na qual a avaliação é vista como um fim em si mesma, uma forma de apresentação de resultados mensuráveis em notas ou conceitos, com critérios nem sempre claros, incorrendo no equívoco de não se distinguir avaliação de mensuração de conteúdo, uma vez que “[...] ainda existe o entendimento de que a avaliação serve para atribuir nota e para aprovar e reprovar os alunos” (VILLAS BOAS, 2012, p. 27).

Em outras palavras, o entendimento sobre aprendizagem/avaliação será norteado pelo olhar que é dado sobre a realidade, isto é, pela concepção teórica que embasa a prática do professor. Portanto, conforme salientado por Luckesi (2011, p. 159), a aprendizagem pode ser encarada como memorização ou forma de controle ou, ainda, como recurso de viabilização das aprendizagens e formação do cidadão crítico-reflexivo. Pretendo, com isso, ressaltar que é preciso um posicionamento teórico, metodológico e epistemológico antes de se refletir acerca desse tema; isso quer dizer também que “[...] mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos” (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 176), porque “[...] o que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas sim a postura metodológica” (LUCKESI, 2011, p. 376).

Dessa forma, Luckesi (2012, p. 440) argumenta que professores, instituições de ensino e sociedade em geral

[...] até compreendem bem teoricamente o que é o ato de avaliar e sua metodologia, porém, na prática cotidiana de nossas escolas, o senso comum dos exames escolares incrustado em nosso inconsciente ao longo do tempo, seja de modo coletivo seja individual, continua atuando.

Esse “senso comum” acaba reduzindo a avaliação da aprendizagem a provas e testes, o que, a meu ver, é injusto e pouco significativo para aqueles que estão no papel de “avaliados”. Uma avaliação que serve para estigmatizar, marginalizar ou

classificar “bons” ou “ruins” não pode ser considerada avaliação, pois, avaliar é “[...] trabalhar com as relações desenvolvidas entre os sujeitos participantes do processo” (VILLAS BOAS, 2012, p. 48) e, mais ainda, é um ato amoroso, inclusivo e acolhedor, que se distingue de julgamento entre certo e errado, em que os “primeiros” são valorizados, e os demais, excluídos (LUCKESI, 2005, p. 172). Por conseguinte, alinhado aos estudiosos da área de avaliação (ANTUNES, 2014; DEMO, 2015; DEPRESBITERIS, 1998; FERNANDES, 2014; FREIRE, 2005; HOFFMANN, 2007; 2014; LUCKESI, 2005; SAUL, 2010; entre outros) que defendem uma avaliação pautada no desenvolvimento e na formação do cidadão crítico-reflexivo, não importando notas ou conceitos, mas o que o sujeito é capaz de apreender.

No intuito de se tentar discutir a avaliação, suas práticas, convergências e divergências e, primordialmente, o que se busca para o futuro, é necessário levar em consideração o atual momento da sociedade, em que mudanças sociais e tecnológicas vêm afetando significativamente os indivíduos, aproximando, informando e integrando-os e, por vezes, diferenciando e marginalizando-os. Isso porque essa sociedade

[...] apresenta novas necessidades e especificidades. Esse novo contexto exige uma avaliação pautada em novos paradigmas que contemplem essa complexidade do sistema social chamado por Hall (1997) de globalização pós-moderna. Nessa nova sociedade, há uma sala de aula que inclui novas realidades [...] gera [n] do novas relações na sala de aula de línguas que nos fazem repensar as normas a serem aplicadas. (LUCENA, 2012, p. 6).

Diante desse contexto, as questões que se apresentam são: “[...] qual o papel da escola? Para que e por que as crianças e os jovens do século XXI vão à escola? [...] Por que e para que avaliamos na escola?” (FERNANDES, 2014, p. 113) e, acrescento, ainda, como e qual a “melhor” forma de avaliar?

Muitos questionamentos, entretanto, poucas respostas fechadas, concluídas ou completas, mesmo porque, como considera Antunes (2014), mencionado anteriormente, a avaliação e todas as suas implicações não são matérias finalizadas; é preciso mudar e instaurar uma cultura avaliativa entendida como parte do ensino-aprendizagem, e não como algo isolado. Essa mudança não é simples, porém, necessária (VILLAS BOAS, 2012; HOFFMANN, 2014; LUCKESI, 2012), porque “[...]”

avaliar plenamente é imprescindível, ainda que medir seja extremamente confortável” (ANTUNES, 2014, p. 286).

Nesse sentido, faz-se necessário discutir como a avaliação é percebida, retratando as concepções, as modalidades e os instrumentos que figuram nos contextos educacionais, para que, assim, as práticas avaliativas se coadunem às novas necessidades da sociedade, uma vez que a “[...] avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem” (DEMO, 2002, p. 2).

1.1.2 Modalidades, funções e características de avaliações

Nesta seção, apresento as principais modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa, suas funções e características fundamentais.

Quanto à primeira, a avaliação diagnóstica, encontro em Sant’Anna (2014) que este modelo permite se observar a situação do aluno em relação à aprendizagem de conteúdos anteriores, analisando a sua assimilação ou não, por isso, “[...] o diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu” (SANT’ANNA, 2014, p. 33). Por meio dela, é possível analisar os conhecimentos apreendidos anteriormente e aquilo que necessita ser repensado e redirecionado para a solução de dificuldades. É, antes de qualquer coisa, o momento inicial em que se situam as aptidões, as necessidades, as fragilidades e os interesses, a fim de que as estratégias pedagógicas sejam traçadas levando-se em consideração o aprendiz (LIBÂNEO, 1994; RABELO, 1998). Para Romão (2011, p. 67), esse tipo de avaliação tem função prognóstica, ou seja, verifica pré-requisitos, conhecimentos e habilidades prévias.

A segunda modalidade, avaliação formativa, tem por finalidade “[...] informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares” (SANT’ANNA, 2014, p. 34), possibilitando, também, a reformulação de estratégias a fim de se alcançar os objetivos estabelecidos. Adiciona Rabelo (1998, p. 73) que suas principais funções são as de “[...] inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir etc. É uma avaliação incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação”. Para a modalidade de avaliação formativa, Romão (2011), apresenta a função diagnóstica, pois, por meio dela, é possível investigar se todos estão acompanhando o ensino-aprendizagem,

“[...] com mais ou menos dificuldades, para aplicar os ‘remédios saneadores’ (estratégias e procedimentos) que permitam um melhor acompanhamento [...]” de todos (ROMÃO, 2011, p. 67).

Verifica-se, então, que a partir dessa modalidade é possível, mais efetivamente, mediar a construção do conhecimento e promover autonomia e prazer pelo saber. Altera-se, também, o papel do aluno como agente de sua aprendizagem, e não um ser vazio a quem o professor precisa “encher” com conteúdo, definidos por Freire (2005, p. 65) como “[...] retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram”.

Em relação à avaliação somativa, Rabelo (1998) a descreve como pontual, já que, geralmente, é realizada ao final de um ciclo, bimestre, trimestre ou ano letivo para se estabelecer o grau de conhecimento dos alunos em determinados objetivos/conteúdos, segundo níveis de aproveitamento apresentados, sendo o parâmetro de notas ou conceitos o mais utilizado. Sua principal função é a promoção para o ano seguinte, certificação e titulação (RABELO, 1998, p. 72) e, de acordo com Romão (2011), esse tipo de avaliação tem a função classificatória.

Com o objetivo de resumir as definições dos autores supracitados, apresento o seguinte quadro:

Quadro 1 – Avaliação: modalidades e funções

Momento	Modalidades de avaliação	Funções da avaliação
1	Avaliação diagnóstica	Função prognóstica
2	Avaliação formativa	Função diagnóstica
3	Avaliação somativa	Função classificatória

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Rabelo (1998) e Romão (2011).

Essas três modalidades e/ou funções ocorrem no ambiente escolar e são pertinentes ao ensino-aprendizagem, dependendo das finalidades e do momento em que se realizam, pois servem a propósitos diferentes (AFONSO, 2000). Entretanto, vê-se que, muitas vezes, a avaliação somativa é privilegiada e geralmente viabilizada por meio de provas, ao final do ano letivo, para se analisar e medir aquilo que foi “aprendido” pelos alunos, negligenciando-se os outros modelos de avaliação. Essa supervalorização da avaliação somativa acarreta lacunas na formação do aprendiz,

uma vez que “[...] ela não tem condições de avaliar toda aprendizagem do aluno, que se dá por meio de diferentes linguagens” (VILLAS BOAS, 2012, p. 47).

1.1.3 Abordagens contemporâneas

Em relação às concepções contemporâneas de avaliação, Villas Boas (2012, p. 35) observa que “[...] estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do paradigma tradicional² da avaliação [...] pelo paradigma que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã, etc.”.

Hoffmann (2014) reforça essa ideia quando evidencia que, na última década, “[...] os rumos da avaliação apontam para a organização de experiências educativas desafiadoras, promovendo e favorecendo a evolução dos alunos, mas respeitando tempos e percursos individuais” (HOFFMANN, 2014, p. 47), isto é, a tomada de consciência de que “novos” modelos educativos/avaliativos podem, também, coexistir com o já arraigado modelo tradicional, para quem sabe, um dia, sobrepujá-lo.

Por questão de foco e alinhamento teórico, exponho, nesta seção, duas concepções contemporâneas: a emancipatória e a mediadora, que, apesar de denominações distintas, têm propósitos semelhantes.

No tocante à avaliação emancipatória, Saul (2010, p. 65) advoga que seu objetivo é analisar e criticar uma dada realidade a fim de transformá-la e seu “[...] interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas”, sendo o cerne desse tipo de avaliação a promoção do sujeito para que esse transforme sua realidade, construindo sua história e alterando rumos e ações (DEMO, 2015; FREIRE, 2005; HOFFMANN, 2014; LUCKESI, 2011).

Ratificando os pressupostos de Saul (2010), Hoffmann (2014, p. 22) defende uma avaliação a serviço da aprendizagem, da promoção da autonomia e da cidadania, provocada pela mobilização e inquietação dos indivíduos. Nessa avaliação, busca-se o dialogismo, os valores, o respeito à individualidade, a interação, a socialização, a negociação e a construção do conhecimento, “[...] que é única e singular, mas só ocorre, interativamente, e pela mediação do outro, pela socialização” (HOFFMANN,

² Esse paradigma está pautado principalmente em provas e testes para a verificação do que foi aprendido.

2014, p. 107). Esses aspectos são, a meu ver, essenciais para a promoção de indivíduos crítico-reflexivos.

Em relação à avaliação mediadora, Hoffmann (2014) a define como recurso de “[...] aproximação, diálogo, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada educando, dando-lhe a mão, com rigor e afeto, para ajudá-lo a prosseguir sempre, tendo ele a opção de escolha de rumos em sua trajetória de conhecimento” (HOFFMANN, 2014, p. 57). Para a autora, a avaliação é instrumento de mediação, “[...] encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores” (HOFFMANN, 2014, p. 46).

De acordo com Hoffmann (2014, p. 110), esse tipo de avaliação opõe-se ao modelo tradicional cujo tripé é transmitir-verificar-registrar, e em que a “[...] proposta pedagógica está centrada na hierarquia dos conteúdos e em sequências preestabelecidas”. Altera-se, então, esse modelo para uma ação reflexiva na qual a “[...] premissa é oferecer aos alunos muitas e diversificadas oportunidades de pensar, buscar conhecimentos, engajar-se na resolução de problemas, reformular suas hipóteses, comprometendo-se com seus avanços e dificuldades” (HOFFMANN, 2014, p. 82), construído por meio das trocas de experiências e vivências entre alunos e professor.

Corroborando a ideia de emancipação, mediação e práticas significativas, Rojo (2012, p. 29) propõe que o trabalho na escola deveria estar voltado para a criação de possibilidades a fim de que os alunos se transformem em criadores de sentidos e, para que isso ocorra, “[...] é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção”. Isto é, durante o ensino-aprendizagem as práticas educativas (aulas, debates, seminários, avaliações etc.) devem promovê-los e desenvolvê-los, em todos os aspectos – cognitivo, afetivo, linguístico e social – para que eles possam, assim, interagir em diferentes situações comunicativas cada vez mais complexas.

Constata-se, então, a necessidade de práticas pedagógicas significativas que provoquem reflexões e análise crítica por parte dos discentes e, que suscite, também, a comunicação entre os envolvidos no ensino-aprendizagem, pois, conforme defendido por Freire (2005, p. 91). “[...] o diálogo é uma exigência existencial [sendo] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao

mundo a ser transformado e humanizado [...]”, não se caracterizando, portanto, em simples deposição de ideias entre pessoas.

1.1.4 Avaliação e prova

Um dos grandes equívocos que ainda ocorre no cenário educacional é em relação aos termos avaliação e prova, que apesar de serem utilizados indiscriminadamente, como se fossem sinônimos, não o são. Segundo Villas Boas (2012, p. 17), “[...] a prova pode fazer parte da avaliação, mas esta não se reduz a ela – tem âmbito maior”. A avaliação não pode ser reduzida a um dos vários instrumentos avaliativos, apesar de muitas pessoas (professores, gestores, alunos etc.) ainda, vincularem o termo avaliação “[...] à prova, notas, aprovação e reprovação” (VILLAS BOAS, 2012, p. 10).

Nesse mesmo direcionamento, Gatti (2003) ressalta que medir é diferente de avaliar. Para a autora, “medir” por meio de escalas, provas ou instrumentos padronizados, leva em consideração dados sobre a grandeza do fenômeno medido. Em contrapartida, para que se tenha uma avaliação, é necessário que se constitua o “[...] significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado, [...] suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas [e] o contexto de sua manifestação [...]” (GATTI, 2003, p. 110), somando-se, ainda, os objetivos previamente planejados e definidos como metas. A autora ressalta, ainda, que “[...] as provas são vistas pelos docentes como um instrumento que ‘mede’ a aprendizagem e são praticamente o único tipo de instrumento de que se valem para a avaliação” (GATTI, 2003, p. 100), contrariando o que estudiosos da área de educação/avaliação têm defendido.

Segundo Hoffmann (2014, p. 19), essas práticas avaliativas tradicionais, geralmente classificatórias, “[...] fundam-se na competição e no individualismo, no poder e na arbitrariedade [...]”, por isso, é mister a movimentação para uma avaliação “[...] a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando a promoção moral e intelectual dos alunos” (HOFFMANN, 2014, p. 20), provocando reflexões, “lendo” e “reescrevendo” o mundo em que estão inseridos. Para Hoffmann (2014), a avaliação percebida como mensuração, aprovação, reprovação, sucesso e fracasso é uma visão equivocada do que realmente o termo significa; é uma concepção excludente e que não deve se perpetuar no ensino-aprendizagem,

devendo os professores buscar “[...] desvelar contradições e equívocos teóricos desta prática, construindo um ‘ressignificado’ para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga” (HOFFMANN, 2007, p. 12), porque, conforme assevera Rabelo (1998, p. 80), “[...] o problema real que enfrentamos não é o da existência ou não de uma nota: a questão é uma mudança de paradigmas a respeito dela”.

Ainda no tocante a contradições e supervalorização de notas, cabe ressaltar que em um sistema avaliativo centrado em práticas tradicionais, hierarquizantes, verticais e pontuais,

[...] o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias. (GARCIA, 1999, p. 41).

Esse reducionismo das práticas avaliativas do paradigma tradicional não se sustenta mais, e “[...] o grande dilema é que não há como ensinar melhores fazeres em avaliação” (HOFFMANN, 2014, p. 12). Sendo assim, é preciso pesquisar, discutir e repensar práticas pedagógicas e metodológicas condizentes à nova realidade sociocultural, porque quando a avaliação

[...] se reduz à medida e à regularização ou a mero controle, no sentido de conformação à norma, ela é um instrumento de poder [...]. Mas, diferentemente, se ela é um processo de regulação no sentido de que ajuda a compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais, então, ela é um patrimônio público, é um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social [...]. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 193-207).

Essa compreensão em relação à avaliação, no sentido de percebê-la como instrumento de melhoria do ensino-aprendizagem e que, portanto, deve fazer sentido aos aprendizes, tem de ser o direcionamento de instituições de ensino e professores, para que conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sejam desenvolvidos, promovendo, assim, o desenvolvimento desses indivíduos como cidadãos críticos nessa sociedade pós-moderna (HALL, 1997; LUCENA, 2012, p. 6).

Em relação a como se promover essa avaliação significativa, Villas Boas (2017, p. 149) destaca que deve ser composta por instrumentos diferenciados e autênticos, como “[...] portfólios e projetos, [que] também são instrumentos formais de avaliação porque deles resultam dados sistematizados sobre o desempenho do aluno [...]”, mesmo que a forma de apresentação desses dados não seja de ordem numérica ou conceitual. Dessa forma, faz-se necessário que “[...] abandonemos práticas preponderantemente somativas de avaliação e caminhemos em direção a práticas mais formativas. Para isso, devemos adotar instrumentos variados de avaliação, não somente provas tradicionais” (VILLAS BOAS, 2017, p. 153).

Souza (2011, p. 289) corrobora o mesmo direcionamento afirmando que “[...] precisamos de novos instrumentos, novos meios, novas formas de aprendizagem” que se coadunem ao contexto sociocultural de mudanças e exigências constantes. Como enfatiza Lucena (2009, p. 22), faz-se necessário que a prática avaliativa seja centrada no “[...] aspecto global da linguagem, que envolve valores sociais, políticos, culturais e ideológicos, e não somente em estruturas linguísticas de forma isolada”. Buscando possíveis encaminhamentos em direção a essa proposta, vê-se que é possível que o portfólio promova a colaboração e a autonomia, provoque reflexões e críticas, constitua o aprendiz como protagonista de sua aprendizagem, suscite debates e diferentes leituras, propicie novas experiências em aprender e em autoavaliar, entre outras possibilidades, caracterizando-se, assim, como um recurso que reflete as expectativas docentes ao mesmo tempo em que diversifica a maneira de se avaliar a aprendizagem discente, uma vez que “[...] o que se enfatiza aqui é a construção e busca de conhecimentos. Não é mais o consumo de conhecimento preestabelecido [...]” (SOUZA, 2011, p. 289).

1.2 PORTFÓLIO

Este subcapítulo, no qual apresento o portfólio, está dividido em quatro seções. Na primeira, exponho o histórico e algumas definições desse instrumento; na segunda, descrevo suas características, classificação e composição; na terceira, apresento o portfólio como instrumento de avaliação e, na quarta e última seção, relato as formas de se avaliar um portfólio.

1.2.1 Histórico e definições

Segundo Zanelatto (2008, p. 15), o termo portfólio deriva do verbo latino *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha), caracterizando uma pasta contendo figuras, desenhos, arquivos etc. Sua origem remonta ao campo das artes, por profissionais como desenhistas, fotógrafos, arquitetos, entre outros, para demonstrar seus trabalhos a quem interessasse.

Ainda segundo o mesmo autor, a utilização do portfólio no campo educacional inicia-se na década de 1990, nos Estados Unidos, como recurso dinâmico e eficiente para o ensino e emerge da necessidade de renovação das concepções e práticas pedagógico-avaliativas, tendo como foco o aluno e seu desenvolvimento, visando romper a lógica centrada no professor detentor do saber, horizontalizando, assim, o ensino-aprendizagem.

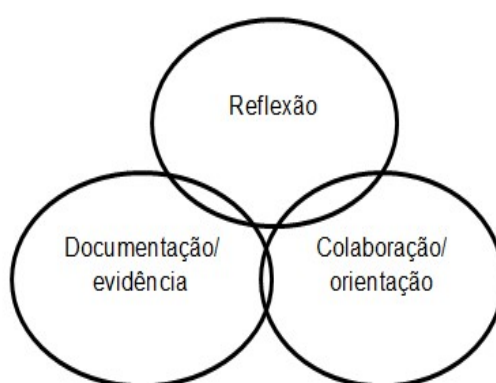
Villas Boas (2012) reforça que, na área educacional, o portfólio é caracterizado por um instrumento que possibilita ao aluno elaborar objetivos a serem alcançados e, ao mesmo tempo, acompanhar e avaliar o seu progresso. O discente sai da posição de expectador de aulas e avaliações para protagonista da construção do seu conhecimento. Cabe a ele elaborar estratégias e formas de produção do portfólio, selecionar evidências de sua aprendizagem e refletir a respeito dos conteúdos e das amostras a serem incluídos nesse instrumento (VILLAS BOAS, 2012, p. 38). Essas evidências (amostras ou artefatos) mencionadas por Villas Boas (2012) são as várias atividades que podem ser selecionadas pelos discentes, como textos, resenhas, notícias de jornal e internet, autoavaliação, resumos, entre outros (VILLAS BOAS, 2012; 2017) os quais comporão o portfólio, que, segundo Paulson et al. (1991, p. 60), é

[...] uma coleção proposital de trabalho de estudantes que exhibe os esforços, progresso e realizações do aluno em uma ou mais áreas. A coleção deve incluir a participação dos alunos na seleção de conteúdos, os critérios de seleção, os critérios para julgar o mérito e a evidência da auto-reflexão dos alunos.³

³ Tradução minha do original: “[...] a portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection”.

Carvalho e Porto (2005, p. 15) afirmam ainda que o portfólio educacional é uma “[...] produção intelectual, relativamente curta, que mostra, de forma sucinta e substantiva, o [aluno]⁴ como sujeito reflexivo e construtor de sua experiência pedagógica”, caracterizando-se, assim, por ser criativo, contínuo e reflexivo. As bases desse instrumento estão sob o tripé reflexão, documentação/evidência e colaboração/orientação, fomentando, assim, a aprendizagem, defendida por Zubizarreta (2009, p. 25) conforme figura a seguir:

Figura 1 – Modelo gráfico do portfólio educacional



Fonte: Zubizarreta (2009, p. 25)⁵.

Zubizarreta (2009, p. 25) destaca, ainda, que a aprendizagem máxima ocorre quando esses três domínios são ativados, desenvolvidos e praticados, contudo, o “[...] aprendizado ocorre mesmo quando apenas um desses domínios é ativado”⁶. Uma dessas dimensões mencionadas pelo autor é, também, destacada por Villas Boas (2012, p. 70), a colaboração e, de acordo com a autora, a ideia de prática de avaliação colaborativa está centrada na noção de avaliação como investigação, isto é, como os alunos pesquisam e aprendem, de que forma, utilizando-se de quais meios. Essa colaboração pode ser promovida pelo auxílio entre alunos-alunos e professor-alunos durante a produção do portfólio.

Embasso-me, também, na definição de Johnson et al. (2010, p. 222) que concebem os portfólios como

⁴ Foi substituída a palavra original “professor” para adequação a este trabalho. Ressalto que a pesquisa dos autores citados foi realizada para o acompanhamento e a avaliação da formação de futuros professores.

⁵ Tradução minha.

⁶ Tradução minha do original: “[...] learning occurs even when only one of the domain is activated”.

[...] coleções eletrônicas ou impressas de artefatos que foram selecionados ao longo do tempo para fornecer evidências da competência de um aluno, demonstrando evidências de conhecimento, habilidades e disposições relacionadas à consecução de um padrão, meta ou objetivo⁷.

Os autores concordam que, por meio do portfólio, é possível acompanhar o desenvolvimento do aluno em situação que ele próprio elabora, organiza e seleciona evidências de aprendizagem, além de refletir sobre elas, despertando autonomia e responsabilidade no ensino-aprendizagem. Villas Boas (2012, p. 40) destaca ainda que, pelo portfólio, os alunos têm a oportunidade de registrar “[...] experiências e êxitos significativos para eles”.

1.2.2 Características, classificação e composição do portfólio

Em relação às características do portfólio, tomo por base Villas Boas (2012, p. 84) que afirma que um dos aspectos singulares desse instrumento é a questão de sua autoria, por se tratar de um recurso que é construído pelo aluno, sendo, então, de sua inteira responsabilidade. A autora ressalta, também, que por meio desse recurso, “[...] o aluno não estuda para ‘passar de ano’, mas para aprender. Assim, todos são encorajados para desenvolver seu trabalho” (VILLAS BOAS, 2012, p. 41). Os portfólios permitem, também, aos alunos, expressarem sua identidade, quando eles têm autonomia para decidir sobre o que inserir ou não no portfólio. Há o congaçamento entre as experiências vividas na escola e aquelas fora do ambiente escolar, todas as vezes que o aprendiz tem de “experimentar e pesquisar” o mundo à recolha de evidências (VILLAS BOAS, 2012, p. 42), pois a produção do portfólio se “[...] orienta pelos princípios da construção, da reflexão, da criatividade, da parceria, da autoavaliação e da autonomia [...]” (VILLAS BOAS, 2012, p. 83).

Deve-se dar destaque ao que defende Villas Boas (2012, p. 42) no que tange à motivação na busca contínua do saber, pois para ela

[...] o portfólio motiva o aluno a buscar formas diferentes de aprender, suas produções revelam suas capacidades e potencialidades, as

⁷ Tradução minha do original: “[...] electronic or hard-copy collections of artifacts that have been selected over time to provide evidence of a learner’s competency, providing evidence of knowledge, skills, and dispositions related to achieving a standard, goal, or objective”.

quais poderão ser apreciadas por várias pessoas. Amplia-se, assim, a concepção de avaliação, que deixa de ter a função de “verificar” a aprendizagem para incorporar a de possibilitar ao aluno e até mesmo incentivá-lo a mostrar seu progresso e prepará-lo para comunicar o que aprendeu e a defender suas posições.

É possível perceber, pela citação acima, quão importante pode ser a avaliação por meio do portfólio, pois essa não é uma mera “verificação”, mas, sim, um recurso que possibilita o despertar da autonomia discente por meio de suas escolhas, da demonstração de seu progresso nos estudos, como, também, da preparação desse indivíduo para a vida real, sendo a escola o local de produções e prática para a vida, aceção essa da qual comungo veementemente.

No tocante à classificação do portfólio, Hartnell-Young e Morriss (2007) sugerem três grandes categorias de portfólio, sendo a formativa, a somativa e a de *marketing*. A primeira está relacionada ao desenvolvimento; a segunda é cumulativa e inclui avaliações finais, produções ou ambas; e a terceira está focada na realização de um trabalho ou na promoção na carreira (HARTNELL-YOUNG; MORRISS, 2007 apud JOHNSON et al., 2010, p. 6).

Já Johnson et al. (2010) citam a classificação de Stiggins (2008) para os tipos de portfólio, a saber:

1. portfólios de celebração, que são coleções pessoais de trabalhos favoritos;
2. portfólios de crescimento, destinados a medir o crescimento das habilidades ou conquistas ao longo do tempo;
3. portfólios de projetos, que enfatizam as etapas ou processos percorridos para completar um projeto ao longo do tempo;
4. portfólios de realização, projetados para medir o cumprimento de metas específicas de realização ou de aprendizagem (JOHNSON et al., 2010, p. 36-37).⁸

Apesar da divergência em relação à classificação do portfólio, verifica-se que os autores são pungentes ao apresentar o portfólio como um instrumento educacional de trabalho contínuo, cujo principal objetivo é o desenvolvimento do aluno, por meio de práticas significativas de aprendizagem, promovendo-se a autonomia e a reflexão.

⁸ Tradução minha do original: “(1) celebration portfolios, which are personal collections of favorite work; (2) growth portfolios, designed to measure growth in abilities or achievements over time; (3) project portfolios, which emphasize the steps or processes gone through in completing a project over time; (4) achievement portfolios, designed to measure the fulfillment of specific achievement or learning targets”.

Paulson et al. (1991, p. 61) destacam que uma das principais características do portfólio é que eles

[...] têm o potencial de revelar muito sobre seus criadores. Eles podem se tornar uma janela para as cabeças dos alunos, um meio para que professores e alunos compreendam o processo educacional ao nível individual do aluno. Eles podem ser ferramentas educacionais poderosas para encorajar os alunos a assumir o controle de sua própria aprendizagem.⁹

Essa “janela de entrada”, mencionada pelos autores, é justamente o uso do portfólio tanto como instrumento pedagógico, ou mais especificamente, no caso desta pesquisa, como recurso avaliativo, pois presumo que, a partir do momento em que o aluno é provocado a criar, vários outros fatores são automaticamente ativados, entre eles a criatividade, a autonomia e a curiosidade. O portfólio passa, então, a contar a história de um indivíduo em especial, e essa produção nunca será igual a qualquer outra, é individual.

Quanto à composição do portfólio, Depresbiteris (1998) exemplifica que as evidências comumente encontradas nos portfólios avaliativos são resumos de textos, relatórios, provas, dados de visita técnica, autoavaliações, percepções e sentimentos, projetos e anotações diversas.

Como complementam Johnson et al. (2010, p. 9), a composição do portfólio pode apresentar “[...] vídeos, gráficos, gravações de áudio, documentos de campo e outras formas concretas de informação”¹⁰, sendo essas evidências sobre o que foi apreendido em relação a padrões ou metas preestabelecidas. Quanto à questão, Villas Boas (2012, p. 50) reitera que “[...] o que se espera é que sejam apresentadas as evidências de aprendizagem de maneiras variadas, por outros meios além da linguagem escrita”.

Alvarenga e Araújo (2006, p. 143), embasadas em Crockett (1998), destacam, também, alguns indicadores geralmente utilizados em portfólios quanto:

- à organização;

⁹ Tradução minha do original: “[...] portfolios have the potential to reveal a lot about their creators. They can become a window into the students' heads, a means for both staff and students to understand the educational process at the level of the individual learner. They can be powerful educational tools for encouraging students to take charge of their own learning”.

¹⁰ Tradução minha do original: “[...] videos, graphics, audio recordings, field documents, and other concrete forms of information”.

- à documentação e demonstração do conhecimento do aluno sobre o conteúdo desenvolvido;
- à presença de reflexões sobre os temas;
- a evidências que demonstrem como o progresso aconteceu;
- à demonstração do conhecimento obtido e a aplicação do mesmo;
- a reflexões do aluno com os indícios ou indicadores do progresso em aprendizagens factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais.

Conforme observado, as evidências de aprendizagem que compõem os portfólios podem ser as mais variadas possíveis, configurando-se como registros singulares que contarão a história do aluno no ensino-aprendizagem. Cabe, então, ao aluno selecionar aquelas que considerar mais apropriadas às metas e aos objetivos estabelecidos pela instituição de ensino e pelos professores, e que se adeque às suas necessidades de conhecimento, envolvendo-se “[...] ativamente na aprendizagem e na avaliação” (LUCENA, 2009, p. 21).

1.2.3 O portfólio como instrumento avaliativo

De acordo com Forgette-Giroux e Simon (2000, p. 1), o portfólio avaliativo pode ser definido como “[...] uma coleção cumulativa e contínua de evidências selecionadas e comentadas pelo aluno, professor e/ou colegas, para avaliar o progresso do aluno no desenvolvimento de uma competência”¹¹. Para os autores, essas evidências devem pertencer às cinco dimensões da aprendizagem, a saber: cognitiva, afetiva, comportamental, metacognitiva e de desenvolvimento, integrando todas as áreas da aprendizagem e, promovendo, assim, um crescimento e um desenvolvimento do educando.

Villas Boas (2012) destaca que, por meio do portfólio, é possível demonstrar que avaliação e aprendizagem andam de mãos dadas e não são momentos separados como, geralmente, ocorre nas instituições de ensino, nas tão famosas “semanas de prova”. A autora ressalta ainda que quando o portfólio é usado como recurso avaliativo, beneficia qualquer tipo de aluno: “[...] o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta, o mais e o menos motivado [...]” (VILLAS BOAS, 2012, p. 41), isso porque, desaparecem a

¹¹ Tradução minha do original: “[...] a cumulative and ongoing collection of entries that are selected and commented on by the student, the teacher and/or peers, to assess the student’s progress in the development of a competency”.

pressão e a formalidade das prova e testes, criando-se uma atmosfera de prazer ao realizar o portfólio continuamente durante o trimestre, ciclo, curso, ano etc. Possibilita, também, o acompanhamento do seu próprio trabalho, levando-o à análise crítica, verificando suas potencialidades e, também, os aspectos a serem melhorados.

Resumindo, o aluno terá autonomia para escolher as evidências que irão fazer parte de seu portfólio – respeitando, é claro, a área, a disciplina, o tema ou qualquer outro requisito estabelecido previamente –, desenvolvendo, assim, a sua aprendizagem, a análise crítica e o sentimento de ele próprio ter “construído” sua avaliação.

1.2.4 Avaliação do portfólio

A questão de se avaliar ou não o portfólio numericamente é controversa. Entretanto, os autores apresentados neste trabalho são unânimes ao afirmar que uma vez que o portfólio é desenvolvido pelo aluno com mediação pelo professor, ambos devem estabelecer metas a serem alcançadas, assim como critérios de avaliação (FORGETTE-GIROUX; SIMON, 2000; JOHNSON et al., 2010; MENDONÇA; COELHO, 2018; VILLAS BOAS, 2012; ZUBIZARRETA, 2009). Esses mesmos autores são pungentes ao destacar a necessidade de se estabelecerem critérios de avaliação/descriptores (ou rubricas¹²) que são assim definidos:

[...] uma rubrica é uma ferramenta de pontuação que lista os critérios para um trabalho, ou “o que conta” (por exemplo, propósito, organização, detalhes, voz e mecanismos são o que frequentemente contam em uma escrita); também articula gradações de qualidade para cada critério, de excelente a fraco¹³. (GOODRICH, 1997, p. 14).

Segundo os autores mencionados, os critérios de avaliação dos portfólios devem ser a primeira parte a ser elaborada, juntamente com os objetivos e as metas a serem alcançados. Por meio dessas rubricas, os alunos poderão mais facilmente direcionar a elaboração e a produção do portfólio, sabendo exatamente o que se

¹² Nota da pesquisadora: O termo rubrica é usado neste texto com o sentido de critério de avaliação, isto é, o meio pelo qual o aluno é avaliado. É uma tentativa de se obter uma avaliação justa para se promover a compreensão e indicar como proceder com o ensino-aprendizagem consistente. Portanto, esse uso nada tem a ver com o que geralmente é utilizado quando se refere a assinatura.

¹³ Tradução minha do original: “[...] a rubric is a scoring tool that lists the criteria for a piece of work, or “what counts” (for example, purpose, organization, details, voice, and mechanisms are often what count in a piece of writing); it also articulates gradations of quality for each criterion, from excellent to poor”.

espera deles, mas mantendo a sua autonomia para o desenvolvimento do projeto. Pode-se concluir que as rubricas e metas serão o fio condutor do trabalho com portfólios.

Estudiosos da área (LUCKESI, 2011; 2012; ANTUNES, 2014) ressaltam que o sistema educacional do Brasil ainda está embasado em notas e, se assim não fosse, poder-se-ia simplesmente promover e mediar o desenvolvimento discente, orientando e levando-o a patamares mais altos em relação à construção do conhecimento, o que ainda não é possível hoje. Dessa forma, Villas Boas chega à conclusão de que se faz necessário “[...] formular descritores ou critérios de avaliação” (VILLAS BOAS, 2012, p. 74), sendo esses elaborados previamente (antes da produção do portfólio) por professor e alunos. O modelo apresentado pela autora consta de três colunas, em que a primeira é destinada aos descritores elaborados conjuntamente; a segunda, para a avaliação do aluno, desenvolvendo-se a autocrítica, e a terceira, a avaliação da professora, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Modelo de avaliação do portfólio por conceito

	Descritores	Avaliação pelo aluno	Avaliação pela professora
1.	Cumprir os propósitos gerais		
2.	Cumprir o propósito específico		
3.	Apresentar análise do material incluído		
4.	Contém propostas/formulações/recomendações para enfrentamento das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da avaliação		
5.	Apresentar textos escritos com correção		
6.	Incluir reflexões sobre o processo de aprendizagem e de avaliação		
7.	Apresentar organização que facilita a sua compreensão		
8.	Construído ao longo do semestre		
9.	Apresentar síntese conclusiva		
10.	Apresentar avaliação final do trabalho		

Fonte: Villas Boas (2012, p. 75).

A autora acrescenta que o modelo de descritores apresentado é apenas um exemplo de formulário de avaliação, devendo cada escola/professor decidir e elaborar conjuntamente com seus alunos o que será ou não avaliado, para que, assim, a avaliação ocorra de forma justa e com critérios já conhecidos por todos os envolvidos.

Os critérios avaliativos devem, ainda, levar em consideração as propostas da escola, a ementa curricular, os pré-requisitos estabelecidos, entre outros. O quadro acima é apenas uma amostra, podendo ser adaptado da maneira como os envolvidos acharem melhor – com respostas diretas como “sim”, “não” ou “parcialmente”, em escalas de 0 a 10, com mais ou menos colunas e descritores –, ou seja, o planejamento prévio do instrumento para a utilização desse tipo de avaliação é essencial.

Johnson (2007) apresenta outros critérios de avaliação para o portfólio, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Rubricas de portfólio

Atratividade	Excelente uso de cores e gráficos para melhorar o portfólio (4 pontos)	Bom uso de cores e gráficos para melhorar o portfólio (3 pontos)	Uso de cores e gráficos ocasionalmente desvia a atenção do portfólio (2 pontos)	Uso de cores e gráficos geralmente desvia a atenção do portfólio (1 ponto)
Requisitos do portfólio	Todos os requisitos são cumpridos e excedidos (8 pontos)	Todos os requisitos são cumpridos (6 pontos)	Um dos requisitos não foi cumprido (4 pontos)	Dois ou mais requisitos não foram cumpridos (2 pontos)
Gramática	Sem erros de ortografia ou gramática (4 pontos)	Três ou menos erros de ortografia ou gramática (3 pontos)	Quatro erros de gramática ou ortografia (2 pontos)	Mais de quatro erros de ortografia ou gramática (1 ponto)
Conteúdo	Todas as dez áreas temáticas são abordadas e analisadas (12 pontos)	Apenas oito de dez tópicos são abordados e analisados (9 pontos)	Não menos de seis tópicos são abordados e analisados (6 pontos)	Menos de seis tópicos são abordados e analisados (3 pontos)
Organização	O conteúdo está bem organizado usando uma tabela de conteúdo e divisores (4 pontos)	As seções foram divididas, mas falta a tabela de conteúdos (3 pontos)	A tabela de conteúdo foi incluída, mas o portfólio não foi dividido em seções (2 pontos)	Não havia uma organização clara do portfólio (1 ponto)
Reflexão e análise crítica	Todas as reflexões foram realizadas e ilustraram uma grande quantidade de pensamento crítico (20 pontos)	Todas as reflexões foram realizadas, mas houve falta de detalhes em menos de três reflexões (15 pontos)	Sete ou mais das reflexões foram realizadas com pensamento crítico evidente (10 pontos)	Menos de sete reflexões foram realizadas com pensamento crítico evidente (5 pontos)

Fonte: Adaptado e traduzido pela pesquisadora com base em Johnson (2007, p. 63).

Para Johnson (2007), as rubricas devem ser discutidas e estabelecidas pelos alunos e seus professores antes do início do trabalho com o portfólio. Diferentemente de Villas Boas (2012), os quesitos de avaliação apresentados no Quadro 3, são definidos e a eles atribuídos pontos. Há, portanto, a possibilidade de adequação da forma de se avaliar o portfólio, quer por conceitos, adjetivos, pontos etc. Deve-se utilizar o critério que mais se adequar ao planejamento e aos objetivos do professor e da disciplina.

Picón-Jácome (2013, p. 80) ratifica os autores (JOHNSON, 2007; VILLAS BOAS, 2012) e acrescenta que a utilização de rubricas em avaliação contribui para o desenvolvimento de uma prática avaliativa “[...] equitativa, válida, transparente, com propósitos formativos e enquadrada em princípios democráticos”¹⁴.

As rubricas podem ser utilizadas para diferentes tipos de atividades pedagógicas (apresentações orais, pesquisas, projetos, relatórios, grupo de discussões etc.) com a finalidade de avaliar o desempenho discente, tendo por direcionamento os critérios estabelecidos, os níveis de desempenho do aluno e a descrição da qualidade para cada critério (MENDONÇA; COELHO, 2018, p. 109-110).

Na perspectiva da avaliação formativa, na qual se insere este trabalho, os critérios de avaliação (rubricas/descriptores) foram discutidos e elaborados pela professora-pesquisadora e os participantes a fim de que a prática avaliativa fosse inclusiva, transparente, válida e que pudesse agregar impactos favoráveis à atividade. O formulário elaborado (APÊNDICE G) é detalhado no Capítulo 2 – Metodologia da pesquisa, subseção 2.4.1 Portfólios avaliativos.

A seguir, apresento o Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa.

¹⁴ Tradução minha do original: “[...] equitativa, válida, transparente, con propósitos formativos y enmarcada en principios democráticos”.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

O método é “[...] um conjunto de regras úteis para a investigação; é um procedimento cuidadosamente elaborado, visando provocar respostas na natureza e na sociedade e, paulatinamente, descobrir sua lógica e leis”.
(MICHALISZIN; TOMASINI, 2012, p. 47)

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia adotada para a condução da pesquisa. Nele, são expostos a justificativa da escolha da metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos adotados para geração de dados, os procedimentos dessa geração e os da análise de dados.

2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa porque, por meio dela, pretende-se responder a “[...] questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MICHALISZYN; TOMASINI, 2012, p. 85).

Chizzotti (2000, p. 79) reforça o entendimento acerca da abordagem qualitativa ressaltando que esta

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Evidencia-se, então, que diferentemente da abordagem quantitativa, são levadas em consideração as relações humanas, o sentido das ações que permeiam esse contato e a conexão entre mundo real e sujeito, sendo todas essas relações objeto de interpretação do pesquisador.

A opção pela abordagem qualitativa vai ao encontro das palavras de Telles (2002, p. 102) quando salienta que

[...] atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

Alinhei-me, então, a esses autores (MICHALISZYN; TOMASINI, 2012; CHIZZOTTI, 2000; TELLES, 2002) por considerar que por meio da abordagem qualitativa os dados gerados e interpretados poderiam responder mais efetivamente às perguntas que nortearam esta pesquisa.

Quanto à metodologia, conforme apresentado na Introdução deste trabalho, optei por um estudo de caso, porque, de acordo com André (2013, p. 95-103), “[...] estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”, configurando-se como instrumento valioso para a investigação do contexto educacional. Essa assertiva é ratificada por Michalyszyn e Tomasini (2012, p. 51) que o definem como “[...] um estudo profundo e exaustivo de indivíduos e instituições em particular, de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento”.

Acrescentando, recorro a André (2013) que advoga que

[...] se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas **possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam**. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97, grifos meus).

Essas orientações, pois, vão ao encontro do objeto de pesquisa deste trabalho, uma vez que compreendo que a avaliação, parte integrante e indissociável do ensino-aprendizagem, está em construção contínua e engloba várias perspectivas, podendo, assim, ser analisada sob diferentes pontos de vista. Julgo, também, que a sala de aula é um contexto profícuo, na qual é possível analisar comportamentos,

gerar dados, compreender dificuldades do ensino-aprendizagem e, mais especificamente, de avaliação.

Segundo Charlot (2006, p. 9), os pesquisadores que atuam no contexto educacional e, por isso, se definem “[...] ‘de educação’, se interessa[m] fundamentalmente pela questão da educação; é isso que o[s] leva[m] a dar importância, de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e, de outro lado, aos efeitos da pesquisa sobre a educação”.

Considero-me, dessa forma, uma pesquisadora de educação, importando-me com a própria educação e seus diversos aspectos e funções, como, também, com os resultados que esta pesquisa e muitas outras agregam à área, contribuindo, assim, para uma reflexão da prática docente.

É, portanto, com esse olhar sobre o contexto educacional que esteve fundamentada a minha pesquisa, porque a “[...] a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado” (CHARLOT, 2006, p. 11).

2.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Colégio Militar de Manaus (CMM) que é um dos treze colégios do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e é uma instituição pública administrada pelo Exército Brasileiro.

É importante ressaltar que, nesse colégio, o ensino da língua inglesa é realizado por níveis, e não por séries ou anos, como tradicionalmente ocorre. Os seis níveis englobam desde o básico até o intermediário da língua, sendo os alunos alocados em turmas específicas para o seu conhecimento, por meio de testes de nivelamento, quando de sua entrada no sistema. Os níveis de ensino são assim distribuídos:

Quadro 4 – Divisão dos níveis por anos de ensino no Sistema Colégio Militar do Brasil

QECR	NÍVEL	ANOS DE ENSINO		CLASSIFICAÇÃO
		Ensino Fundamental	Ensino Médio	
B1	B1B	-	2º	INTERMEDIÁRIOS
	B1A	9º	1º	
A2	A2B	9º	1º e 2º	BÁSICOS
	A2A	8º e 9º	1º	
A1	A1B	6º, 7º e 8º	-	INICIANTES
	A1A	6º	-	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em documentos institucionais do Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB).

Os níveis descritos no Quadro acima seguem os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) – (ANEXO B), que é o padrão internacionalmente reconhecido para classificar a proficiência em idiomas.

Em relação às aulas, são ministradas em salas específicas para o ensino do idioma, dispendo-se de *datashow*, computador e caixas de som. O material didático é escolhido pela equipe de docentes, levando-se em consideração o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e a sua adequação e exequibilidade nos trimestres. A abordagem adotada é a comunicativa, sendo a língua inglesa utilizada em sala, na maior parte do tempo, desde os níveis iniciais.

Atualmente, a equipe docente é composta por 12 professores, sendo 01 doutor, 03 mestres, 05 especialistas e 03 graduados.

Concernente à avaliação dos conteúdos, o CMM adota a seguinte fórmula por trimestre:

$$\frac{AP + AE}{2} = NP$$

2

As APs (avaliações parciais) são realizadas sob a responsabilidade de cada professor, ficando a seu encargo explorar o que considerar mais condizente, de acordo com o Plano de Sequências Didáticas (PSD) – (ANEXO D), sendo, no mínimo, três (3) APs por trimestre.

As AEs (avaliações de estudo) ocorrem trimestralmente na “semana de prova”. Nessa modalidade, há critérios rígidos, contendo percentuais de questões fáceis, médias e difíceis e, também, número mínimo de itens. Um professor de cada

disciplina, em cada ano escolar, tem a responsabilidade de elaborar a prova seguindo os critérios estabelecidos nas Normas para a Avaliação da Educação Básica do Sistema Colégio Militar do Brasil – NAEB/SCMB (ANEXO C). Após sua produção, a prova é analisada pela Seção Técnica de Ensino (STE)¹⁵.

O ano letivo é dividido por trimestres, no total de três ao ano. As notas periódicas são a soma de APs (Avaliações Parciais) e AE (Avaliação de Estudo) dividida por 2, sendo esta a média do aluno naquele trimestre. Para a aprovação, é necessário perfazer o total de 15 pontos.

Em relação a esta pesquisa, cabe ressaltar que o foco foi o portfólio como instrumento avaliativo nas avaliações parciais, que não seguem critérios rígidos e que estão a cargo de cada professor.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram seis alunos do Colégio Militar de Manaus (CMM), do 2º ano do Ensino Médio, do nível A2B de ensino de inglês.

O critério de escolha para a participação na pesquisa levou em consideração a faixa etária dos alunos, entre 14 e 16 anos, por pressupor que o desenvolvimento do portfólio com essa faixa etária se daria de forma mais engajada e criativa e por terem maturidade para compreender a pesquisa e o funcionamento desse instrumento.

Foram estabelecidos os seguintes critérios para participação na pesquisa:

- a) Ser aluno do nível A2B do 2º ano do Ensino Médio do CMM, independentemente de gênero, classe social e/ou idade;
- b) Não ser aluno novo no Sistema Colégio Militar do Brasil, portanto, não ter matrícula efetuada em 2018.

Após esses dois critérios, foram selecionados três alunos que obtiveram as maiores notas finais (NF) no nível anterior (A2A) em 2017 e três alunos que obtiveram as menores notas finais (NF) no nível anterior (A2A) também em 2017,

¹⁵ Responsável pela verificação das normas relativas à elaboração das Avaliações de Estudo (AE), tendo como função principal orientar professores em relação às normas técnicas estipuladas pelo SCMB. Além disso, toda parte de estatística em relação ao rendimento escolar é realizado por essa seção.

independentemente de gênero, classe social e/ou idade, dentro do universo da turma pesquisada. Sendo assim, participaram:

- 03 discentes com as maiores NFs em 2017 no nível A2A;
- 03 discentes com as menores NFs em 2017 no nível A2A.

Cabe, neste momento, salientar que optei por seis participantes, e não pela turma toda, pelo motivo de ser a primeira vez da utilização do portfólio como recurso avaliativo no contexto de pesquisa – Colégio Militar de Manaus – e, também, por considerar que esse número de participantes seria mais produtivo, tanto para os alunos quanto para a professora-pesquisadora, no trabalho com o portfólio.

Nesse universo de participantes, os alunos novos no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) não puderam fazer parte e, portanto, foram desconsiderados na pesquisa, pelo simples fato de não conhecerem como é a avaliação no colégio.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

Os instrumentos de geração de dados desta pesquisa foram os portfólios avaliativos elaborados pelos participantes, os questionários (APÊNDICES D e E) e a entrevista (APÊNDICE F), detalhados a seguir.

2.4.1 Portfólios avaliativos

O primeiro instrumento de geração de dados é o próprio portfólio que foi elaborado e construído pelos participantes como instrumento de avaliação, viabilizando a “[...] transformação das práticas de ensino [e avaliação] em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, [dando espaço] à descoberta, à pesquisa, [...] [ao] aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se” (PERRENOUD, 1999, p. 66).

Primeiramente, os participantes receberam informações iniciais sobre o portfólio e, também, o *Portfolio Tips* (APÊNDICE C) com algumas dicas de como proceder quanto à elaboração e à produção do instrumento.

Ressalto que, durante todos os encontros em sala de aula e em outros espaços da escola, os participantes tiveram a oportunidade de interagir tanto entre si

quanto com a professora-pesquisadora. Também sanaram dúvidas, questionaram a respeito das evidências a serem incluídas e da formatação a utilizar.

Em um segundo momento, previamente agendado, os participantes discutiram, mediados pela pesquisadora, a respeito dos descritores/rubricas que seriam utilizados na avaliação do portfólio, de acordo com o que estudiosos da área (JOHNSON, 2007; VILLAS BOAS, 2012; PICÓN-JÁCOME, 2013; MENDONÇA; COELHO, 2018) preconizam a respeito de rubricas e seu uso na avaliação da aprendizagem, pois “[...] se a avaliação existe para apoiar a aprendizagem e esta é conquistada pelo próprio aluno, nada mais natural que ele, juntamente com o professor, avalie seu progresso e participe da tomada de decisão quanto aos novos rumos das atividades” (VILLAS BOAS, 2012, p. 91).

Posto isso, apresento, a seguir, o quadro elaborado pelos participantes e por mim, professora-pesquisadora.

Quadro 5 – Rubricas de avaliação para a pesquisa

Critérios	Níveis de desempenho				
	0	1	2	3	4
	Descrição da qualidade do desempenho				
	Não verificado	Em desenvolvimento	Adequado	Avançado	Proficiente
Organização e apresentação					
Fontes variadas de evidências					
Uso da língua (vocabulário, gramática, coesão e coerência)					
Criatividade					
Conteúdo demonstrado					
Reflexão e autoavaliação					
Total					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pelos participantes com base em Johnson (2007), Mendonça e Coelho (2018), Picón-Jácome (2013) e Villas boas (2012).

Posteriormente e seguindo a programação especificada na seção 2.5 (procedimentos de geração de dados), os alunos elaboraram, confeccionaram e refletiram sobre seus próprios instrumentos avaliativos.

2.4.2 Questionário

O questionário, também selecionado por esta pesquisadora para complementar a geração de dados, é definido como “[...] instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201). As autoras lembram ainda que, junto com o questionário, o pesquisador deve enviar uma carta de apresentação, de natureza explicativa, a respeito da pesquisa e da importância e necessidade de se obter respostas, para despertar o interesse do participante (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Nesta pesquisa, foram utilizados dois questionários: Questionário 1 – de entrada (APÊNDICE D) e Questionário 2 – de saída (APÊNDICE E).

O Questionário 1 teve por objetivo traçar o perfil dos participantes da pesquisa por meio das perguntas de 1 a 5, seu grau de interesse pelas aulas de inglês no CMM (pergunta 6) e se apresentavam dificuldades de aprender o idioma (pergunta 7).

Já as perguntas de 8 a 19 tiveram por intuito conhecer os hábitos de estudo dos participantes, assim como, suas percepções sobre as avaliações (Avaliações parciais – APs e Avaliações de estudo – AEs) no CMM. Por último, a pergunta 20 foi fundamental para investigar se os participantes sabiam o que era um portfólio, para assim, iniciar-se a pesquisa. A seguir, apresento o quadro sobre o questionário de entrada:

Quadro 6 – Itens x perguntas

Item	Número da pergunta no questionário
Perfil dos participantes	1 a 7
Hábitos de estudo e opinião sobre avaliações	8 a 19
Conhecimento sobre o portfólio	20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Questionário 1 – de entrada (APÊNDICE D).

No que concerne ao Questionário 2, previsto para ser realizado após a elaboração e a produção dos portfólios pelos participantes da pesquisa, teve por objetivo analisar todos os procedimentos utilizados para a realização do instrumento, assim como as percepções dos participantes. O questionário abordou os seguintes tópicos, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 7 – Itens x perguntas

Item	Número da pergunta no questionário
Conhecimento acerca do portfólio	1 e 2
Trabalho com o portfólio	3 a 9
Reflexão sobre o portfólio	10 a 14
Conceituação de avaliação	15 e 16
Percepção a respeito do portfólio	17 a 20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Questionário 2 – de saída (APÊNDICE E).

2.4.3 Entrevista

O último instrumento escolhido para esta pesquisa foi a entrevista (APÊNDICE F) que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 195) é o

[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Segundo as autoras, o “[...] objetivo principal da entrevista é a obtenção de informação dos entrevistados, sobre determinado assunto ou problema” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196). Esse instrumento viabilizou a triangulação dos dados, juntamente com os demais instrumentos descritos anteriormente, os portfólios avaliativos e os questionários.

Lakatos e Marconi (2003) enfatizam que a entrevista pode ser: (1) estruturada ou padronizada; (2) não estruturada ou despadronizada ou (3) painel. Na do tipo 1, estruturada ou padronizada, o pesquisador segue um roteiro de perguntas, pré-elaboradas, a todos os participantes da pesquisa. Não há possibilidade de alteração da ordem ou de conteúdo das perguntas. A padronização confere à pesquisa uma uniformização, uma vez que todos os participantes respondem as mesmas perguntas. Já na do tipo 2, não estruturada ou despadronizada, de acordo com cada situação de entrevista, o pesquisador tem a liberdade para realizar a pergunta que considerar mais adequada, de forma a explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são abertas e, geralmente, a conversação se torna mais informal. Por fim, a do tipo 3,

painel, consiste na repetição de perguntas, de tempo em tempo, para os participantes da pesquisa, para verificar a evolução das respostas nesses períodos de tempo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197).

Nesta pesquisa, elegi, pois, a entrevista do tipo estruturada ou padronizada para que os dados gerados pelos participantes tivessem a mesma origem, ou seja, fossem gerados por meio das mesmas perguntas e, também, por considerar que desta forma conduziria melhor esse momento.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

Tendo estabelecido os instrumentos desta pesquisa, descritos na seção 2.4, as etapas para a geração de dados seguiram as orientações de McNiff e Whitehead (2003 apud JOHNSON et al. 2010, p. 45), conforme quadro a seguir:

Quadro 8 – Etapas para o desenvolvimento do portfólio

Etapa 1: Definição do programa	Estabelecimento de metas do programa, padrões e resultados desejados.
Etapa 2: Responsabilidade	Concordância acerca das formas adequadas de evidência e, como elas serão coletadas e avaliadas consistentemente no processo de portfólio.
Etapa 3: Compreensão e aperfeiçoamento	Realização de uma avaliação contínua do programa e dos alunos em pontos de controle regulares do portfólio para refinar, modificar e alinhar os resultados com a visão do programa.
Etapa 4: Progresso em relação aos resultados	Coleta e revisão das evidências nos portfólios, em intervalos regulares ao longo do programa, sob a forma de diálogos entre os participantes do programa, para garantir consistência e confiabilidade.

Fonte: Adaptado e traduzido pela pesquisadora com base em McNiff e Whitehead (2003 apud JOHNSON et al. 2010, p. 45).

Embasada no Quadro 8, a geração de dados desta pesquisa foi assim estabelecida:

Etapa 1:

- Formação da turma de A2B (2º ano) em 2018.1 (fevereiro) por programa da secretaria escolar;

- Explicação do programa de ensino do nível, das metas e dos resultados esperados;
- Apresentação e explicação do portfólio como instrumento avaliativo;
- Envio de documento de autorização, aos responsáveis, para participação dos alunos na pesquisa;
- Aplicação do Questionário 1 – de entrada (APÊNDICE D);
- Entrega do *Portfolio Tips* (dicas de elaboração do portfólio) aos alunos (APÊNDICE C).

Etapa 2:

- Estabelecimento dos critérios de correção e avaliação do portfólio (pesquisadora e participantes);
- Desenvolvimento das aulas de acordo com o Plano de Sequências Didáticas (PSD) dos Colégios Militares (ANEXO D);
- Orientação acerca da geração, seleção, reflexão e apresentação das amostras/evidências que constarão no portfólio.

Etapa 3:

- Verificação preliminar da produção do portfólio, utilizando formulário elaborado pela pesquisadora e pelos participantes na etapa 2;
- Refinamento, alinhamento e modificações, caso necessárias;
- Aplicação do Questionário 2 – de saída (APÊNDICE E).

Etapa 4:

- Análise das produções dos alunos;
- Entrevista com os participantes (APÊNDICE F);
- Apresentação dos portfólios.

Cabe ressaltar que o Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB) divide o ano letivo em trimestres. Dessa forma, a fim de melhor apresentar as etapas e os instrumentos de geração de dados, ao longo do ano, exponho, a seguir, o planejamento seguido para a condução da pesquisa:

Quadro 9 – Divisão por trimestres x instrumentos de geração de dados

Trimestres letivos	Atividades
1º Trimestre (fev./mar./abr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de formulário para conceituação do portfólio • Aplicação do Questionário 1 – de entrada
2º Trimestre (mai./jun./jul.-ago.)	<ul style="list-style-type: none"> • Pontos de controle (verificação dos portfólios em andamento)
3º Trimestre (ago./set./out.)	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de entrevista • Aplicação do Questionário 2 – de saída • Entrega e apresentação do portfólio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, esta pesquisa transcorreu seguindo-se o planejamento exposto no quadro acima, no qual foram estabelecidos a realização de uma entrevista, dois questionários, em momentos diferentes, concomitantemente à criação do portfólio, objeto de estudo deste estudo.

Por meio desse planejamento, pretendeu-se responder às perguntas de pesquisa deste trabalho:

- Como desenvolver o portfólio para que esse evidencie a aprendizagem dos alunos – *modus operandi*, vantagens e desvantagens?
- Na perspectiva discente, quais são as contribuições do portfólio para a avaliação de ensino-aprendizagem de inglês?

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Finalizada a etapa de geração dos dados, iniciaram-se os procedimentos de sua análise e interpretação e, respaldada em Lüdke e André (1986, p. 45), afirmo que

[...] analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

De acordo com Gomes (1994, p. 69), a etapa de análise e interpretação dos dados possui três finalidades essenciais: a) organizar e apreciar dados coletados; b)

comprovar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou as questões formuladas e; c) expandir o conhecimento sobre o assunto pesquisado, vinculando-o ao contexto sociocultural do qual faz parte.

Segundo Minayo (2008), existem diversas abordagens para análise e interpretação dos dados, dentre as quais a análise temática, a análise do discurso, a análise dialética-hermenêutica e a análise de conteúdo. Entretanto, a autora enfatiza que a abordagem mais comumente utilizada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa é a análise de conteúdo.

Assim, por questões de alinhamento teórico e do objeto de estudo desta pesquisa, escolhi a análise de conteúdo, que segundo Krippendorff (2004, p. 18) “[...] é uma técnica de pesquisa para fazer inferências replicáveis e válidas de textos (ou outro assunto significativo) para os contextos de seu uso”. Bauer e Gaskell (2008, p. 191) sustentam, ainda, que a validade da análise de conteúdo

[...] deve ser julgada não contra uma ‘leitura verdadeira’ do texto, mas **em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador**, e à luz de seu objetivo de pesquisa. **Um corpus de texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém.** (grifos meus).

À vista disso, as análises e interpretações que compõem o Capítulo 3 – Apresentação dos resultados, não se constituem de questão finalizada, uma vez que, como asseveram Bauer e Gaskell (2008), um *corpus* de texto possibilita inúmeras leituras dependendo da fundamentação teórica selecionada, dos instrumentos de pesquisa e, também, do olhar do pesquisador.

Posto isso, a fim de realizar a etapa da análise e da interpretação dos dados de forma organizada e fundamentada, apoiei-me também em Bardin (2009, p. 95) que descreve as seguintes fases a serem seguidas: a) Pré-análise; b) Exploração do material e c) Tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

Quanto à fase (a) – Pré-análise – é caracterizada como uma organização prévia dos dados gerados na pesquisa e se constitui da seguinte forma: escolha dos documentos a serem submetidos à análise, formulação de hipóteses/objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2009, p. 95).

A partir da organização prévia dos dados, sucede-se à etapa (b) – Exploração do material – que consiste em operações de codificação e categorização. Para Bardin

(2009, p. 103, grifo meu), a codificação é “[...] o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e **agregados em unidades**, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

Em concordância com Bardin (2009), Miles et al. (2014, p. 73) advogam que a “[...] tarefa de condensação de dados [...] permite recuperar o material mais significativo, montar pedaços de dados que combinem e condensar ainda mais o volume em unidades prontamente analisáveis”¹⁶. Ainda na fase de exploração do material, a categorização é definida por Bardin (2009, p. 117) como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

O autor destaca, ainda, que entre as diferentes possibilidades de categorização, a “[...] investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 2009, p. 153), o que vai ao encontro dos instrumentos de geração de dados (portfólios, questionários e entrevista) utilizados nesta pesquisa. Compreende-se, então, que a análise temática consiste em “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2009, p. 105).

Complementando, Bardin (2009) expõe que, na fase (c) – tratamento dos resultados: inferência e interpretação –, o pesquisador teoriza sobre os dados gerados, realizando o confronto entre as teorias apresentadas em sua fundamentação em relação às investigações realizadas e a possíveis contribuições.

Dessa forma, procurei, em um primeiro momento, reunir as informações obtidas por meio dos instrumentos em um único arquivo de Word®, pergunta a pergunta, com as respectivas respostas dos participantes. Por meio desse procedimento foi possível visualizar todas as respostas agrupadas, agilizando e facilitando a conexão das ideias. Posteriormente, realizei diversas leituras com o

¹⁶ Tradução minha do original: “[...] data condensation task that enables you to retrieve the most meaningful material, to assemble chunks of data that go together, and to further condense the bulk into readily analyzable units”.

objetivo de decompor as respostas em unidades léxicas e/ou temáticas, codificando-as nas categorias que seguem:

- elaboração e produção do portfólio;
- percepção discente.

Por fim, produzi as inferências, apontando possíveis interpretações que viabilizassem responder às perguntas de pesquisa estabelecidas na introdução do trabalho.

Em síntese, com o objetivo de apresentar os resultados no que concerne à utilização do portfólio como instrumento avaliativo, o Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados foi dividido em duas seções: a primeira compreendeu o conhecimento acerca desse recurso didático e o seu *modus operandi* (elaboração e produção), e a segunda sobre a percepção discente acerca do instrumento.

Neste capítulo, foi apresentada a metodologia adotada para a condução da pesquisa e foram expostos a justificativa da escolha da metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados para a geração dos dados, assim como os procedimentos de geração e análise dos dados.

A seguir, apresento o Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria”.
(Paulo Freire)

Neste capítulo, apresento os resultados da pesquisa, baseando-me na fundamentação teórica apresentada no Capítulo 1, assim como nos procedimentos que nortearam a análise dos dados, exposta no capítulo anterior.

Os resultados aqui expostos procuram responder às questões de pesquisa estabelecidas na Introdução e aqui retomadas:

- Como desenvolver o portfólio para que esse evidencie a aprendizagem dos alunos – *modus operandi*, vantagens e desvantagens?
- Na perspectiva discente, quais são as contribuições do portfólio para a avaliação de ensino-aprendizagem de inglês?

Saliento que os dados aqui expostos foram extraídos das respostas aos Questionários 1 e 2, de entrada e de saída, respectivamente (APÊNDICES D e F), da entrevista (APÊNDICE F) e do portfólio avaliativo elaborado pelos participantes da pesquisa, os quais, conforme relatado na seção 2.3, foram 6 alunos do 2º ano do Ensino Médio, do nível A2B, do Colégio Militar de Manaus.

Elucido, neste momento, alguns detalhes adotados por mim para a fase de análise e interpretação dos dados:

- Os nomes adotados neste capítulo são fictícios e escolhidos pelos participantes, garantindo-lhes o anonimato conforme previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa;
- As transcrições das entrevistas dos participantes foram realizadas, preservando-se a forma variante da língua (*prá, tá, tou* etc.) e, destacadas em *itálico*, assim como as palavras em língua inglesa.
- Alguns trechos do texto estão em **negrito** para se destacar dados julgados relevantes.

Assim, a fim de melhor organizar o capítulo, dividi-o em duas seções, que respondem à primeira e à segunda pergunta de pesquisa, respectivamente.

3.1 O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO E SEU *MODUS OPERANDI*

Tendo como base o conjunto de dados gerados, é possível perceber como o portfólio pode também ser utilizado como um recurso avaliativo para o ensino-aprendizagem de idiomas, no caso desta pesquisa, de língua inglesa. Sendo assim, inicio expondo algumas considerações, organizando-as em tópicos.

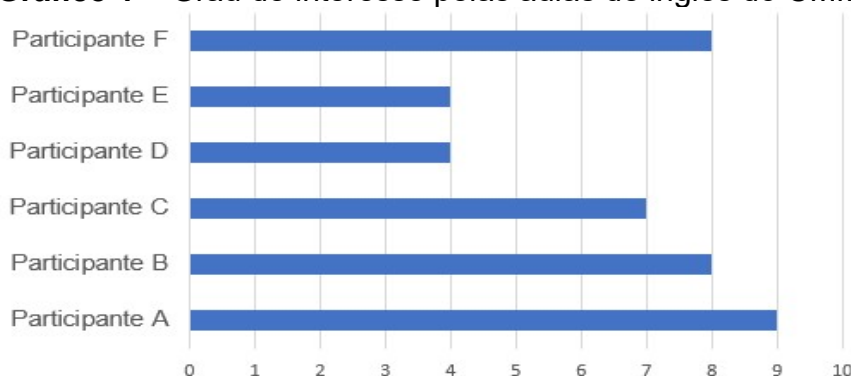
- **Os participantes: particularidades**

No Questionário 1 – de entrada (APÊNDICE D), foram realizadas algumas perguntas a fim de se conhecer um pouco mais sobre os hábitos de estudo, os gostos e as preferências dos participantes, assim como suas opiniões acerca dos instrumentos avaliativos. Na pergunta 5 desse instrumento, questionei se estudavam em cursos livres de idioma, com a finalidade de pressupor o nível de proficiência na língua e a quantidade de uso, da qual obtive 5 respostas **não** e 1 **sim** (nível A2).

Considero, então, que o uso da língua se dá, na maior parte do tempo, no contexto de sala de aula, isto é, durante os dois tempos semanais de 45 minutos cada um, exceto para um participante que frequenta um curso livre de idiomas.

Posteriormente, na pergunta 6, indaguei-os sobre o interesse pelas aulas de inglês no Colégio Militar, utilizando uma escala de 0 a 10, e as respostas foram as seguintes:

Gráfico 1 – Grau de interesse pelas aulas de inglês do CMM

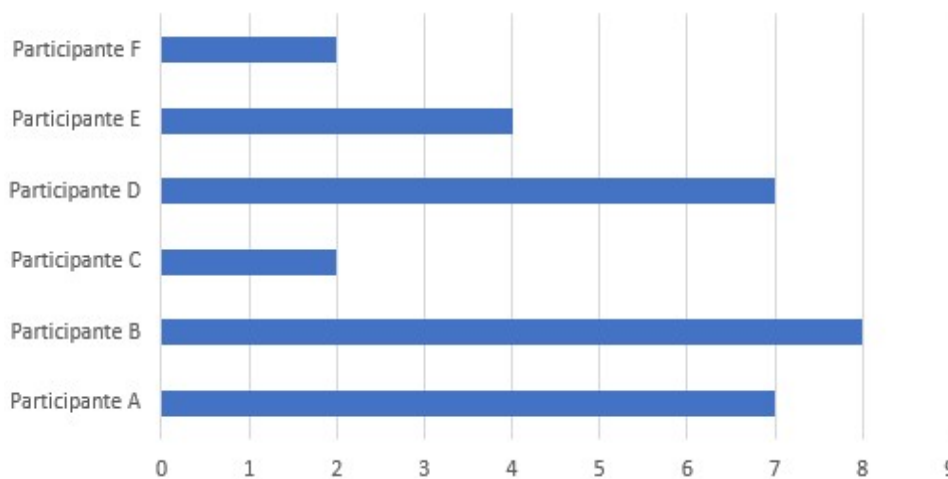


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Questionário 1 – de entrada (APÊNDICE D).

Na leitura do Gráfico 1, percebe-se que a maioria (4 alunos) classifica seu interesse pelas aulas de inglês do colégio com escalas superiores a 5. Apenas dois participantes expressam interesse 4 pelas aulas de inglês do colégio.

Além do interesse pelas aulas de inglês do colégio, solicitei que classificassem suas dificuldades em relação à aprendizagem da língua, empregando, também, uma escala de 0 a 10, em que zero seria nenhuma e 10 muita dificuldade. A seguir, demonstro o gráfico:

Gráfico 2 – Dificuldade com a língua inglesa



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Questionário 1 – de entrada (APÊNDICE D).

Do exposto no Gráfico 2, há três alunos que expressaram um nível maior de dificuldade com a aprendizagem de inglês (escalas 7, 7, 8) e três alunos que relatam uma certa facilidade com o idioma (escalas 2, 2, 4) em sala de aula.

Assim, a partir das respostas apresentadas, pode-se traçar as seguintes assertivas a respeito do universo dos participantes:

- a maioria só estuda inglês na escola (83,3%);
- a média de interesse pelo idioma é de 6,66 (escala de 0 a 10);
- a média de dificuldade de aprendizagem é de 5,0 (escala de 0 a 10).

Do apresentado, nota-se que a oportunidade de contato com a língua inglesa é, na maioria das vezes, no ambiente regular de ensino, e não em cursos livres de idioma. Apesar da limitação quanto ao uso da língua inglesa, os participantes

apresentam uma média de interesse de 6,66% e, quanto à dificuldade, se autodeclararam em 5,0 (escala de 0 a 10).

- **Avaliação e seus instrumentos: pontos de vista**

Direcionando as perguntas para as avaliações e seus instrumentos no contexto pesquisado (Colégio Militar de Manaus), obtive as seguintes respostas:

Quadro 10 – Avaliação e seus instrumentos

Perguntas	Respostas dos participantes	
	Sim	Não
Pergunta 9 – Você gosta dos instrumentos de avaliação utilizados no colégio?	4	2
Pergunta 10 – Se você pudesse, mudaria os instrumentos utilizados nas avaliações?	4	2
Pergunta 11 – Você gosta de realizar testes e provas?	2	4
Pergunta 14 – Você acredita que as avaliações conseguem demonstrar o que você sabe da disciplina?	3	3
Pergunta 17 – Você se sentiria mais confiante se tivesse participação na produção da sua própria avaliação?	6	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados por meio do Questionário 1 – de entrada (APÊNDICE D).

Em analisando o Quadro 10, acredito que algumas respostas divergem do que o senso comum imaginaria. Por exemplo, em relação à pergunta 11, “Você gosta de realizar testes e provas?”, pressupõe-se que **alunos não gostam de fazer testes e provas**, esperando-se, portanto, uma unanimidade que não se configurou nesta pesquisa. Sobressai, todavia, a resposta à pergunta 17, “Você se sentiria mais confiante se tivesse participação na produção da sua própria avaliação?”, em que todos afirmam que se participassem da elaboração e da produção de suas próprias avaliações se sentiriam mais confiantes, como advogam alguns estudiosos da área (CARVALHO; PORTO, 2005; VILLAS BOAS, 2012; ZUBIZARRETA, 2009) quando declaram que a autonomia e a participação discente na prática avaliativa são favoráveis à aprendizagem.

Continuando na pergunta 17, “Você se sentiria mais confiante se tivesse participação na produção da sua própria avaliação?”, é possível considerar, também,

que a avaliação da aprendizagem ainda se concentra nas mãos dos docentes, cabendo a esses a sua elaboração, organização e aplicação e, aos discentes, a sua execução.

Buscando compreender os conceitos dos participantes em relação às provas e testes, fiz a pergunta apresentada no quadro a seguir:

Quadro 11 – Percepção discente em relação às provas

Quando você pensa em “provas”, qual a primeira coisa que vem a sua mente?	
Participantes	Estudar
	Desafios, problemas a enfrentar
	Estudar
	Que devo estudar para essa prova
	Nota vermelha
	Estudar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados por meio do Questionário 1 – de entrada (APÊNDICE D).

As respostas à pergunta 18, agrupadas no quadro acima, são elucidativas no que concerne à visão dos participantes a respeito de provas e testes. As respostas certificam que “[...] ainda existe o entendimento de que a avaliação serve para atribuir nota e para aprovar e reprovar” (VILLAS BOAS, 2012, p. 27), e acrescento que o ato de **estudar** está diretamente ligado a **ter prova**, conforme mencionado na Introdução deste trabalho. Verifica-se, também, que há uma conotação negativa em relação à avaliação (redução a provas e testes) quando os participantes declaram que pensam em **desafios**, **problemas a enfrentar** e **nota vermelha**. Dessa forma, ratifico o pensamento de Antunes (2014) quando defende que é preciso mudar e instaurar uma cultura avaliativa entendida como parte do ensino-aprendizagem, e não como algo estático, pontual e isolado; uma avaliação que sirva para o desenvolvimento e a formação do cidadão crítico-reflexivo, não importando notas, *rankings*, melhores ou piores, mas, sim, o que o sujeito é capaz de transformar e apreender (ANTUNES, 2014; DEMO, 2015, HOFFMANN, 2007; LUCENA, 2012; LUCKESI, 2005; SAUL, 2010; VILLAS BOAS, 2012); isto é, uma avaliação que se “[...] apresenta como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos

conteúdos e no seu processo de constituição de si como sujeito existencial e como cidadão” (LUCKESI, 2005, p. 174).

No tocante à finalidade das provas e testes, as respostas corroboram a concepção da “Pedagogia do Exame” nomeada por Luckesi (2005; 2011; 2012), em que a avaliação é reduzida a esses instrumentos e seu resultado utilizado para mensurar o conteúdo, conforme exposto pelos participantes, compilado no quadro a seguir:

Quadro 12 – Percepção discente acerca da finalidade de provas e testes

Em sua opinião, para que servem as provas e testes?	
Participantes	Para medir o conhecimento
	Para avaliar o nosso nível
	Para ver se aprendemos determinado assunto , porém não podemos ter liberdade do que escrevemos
	Testar o seu conhecimento
	Testar e avaliar o que aprendemos na matéria
	Para ver o quanto alguém sabe

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados por meio do Questionário 1 – de entrada (APÊNDICE D).

Os verbos utilizados pelos participantes para responder à pergunta 19, em sua opinião, para que servem as provas e testes?, do Questionário 1 são expressivos e, levam-me a considerar que os discentes ainda conservam a ideia de que a avaliação tem a função de **medir, testar e ver o quanto alguém sabe** – conceito esse que ainda está arraigado na sociedade (CARMINATTI; BORGES, 2012).

- **Portfólio avaliativo**

No intuito de encaminhar a pesquisa para o seu viés principal – o portfólio –, iniciei a entrevista perguntando aos participantes acerca desse recurso, cujas respostas apresento no quadro a seguir:

Quadro 13 – Perguntas iniciais da entrevista

Itens	Participantes					
	Artur	Blade	Helena	Kros	Pedro	Sérgio
Conhecimento prévio sobre o portfólio	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Explicação sobre a pesquisa e sobre o portfólio por parte da pesquisadora	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Necessidade de pesquisas extras para saber sobre o portfólio	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados por meio da entrevista (APÊNDICE F).

De acordo com o Quadro 13, verifica-se que, apesar de o portfólio não ser utilizado como instrumento avaliativo [alguns participantes relataram que o professor de Sociologia havia solicitado o portfólio como recurso pedagógico, e não como instrumento avaliativo] no contexto pesquisado – Colégio Militar de Manaus –, cinco dos seis participantes declararam já ter conhecimento do recurso didático e de, também, já tê-lo utilizado em outras oportunidades, conforme ilustrado abaixo:

Helena: **Já. No ano passado**, meu professor de Sociologia do colégio, ele tinha proposto essa atividade do portfólio na matéria dele.

Kros: É... no primeiro ano no Colégio Militar, em Sociologia, **nosso professor trabalhou com portfólio, mas era mais voltado para resumos [...] não desse tipo ainda.**

Sérgio: **Já. No meu próprio colégio, só que não desse modo.** É um modo inovador, e o aluno pode ter a liberdade de aprender o que ele quer, quando ele quiser.

Percebe-se, pelo relato dos participantes, que o portfólio já foi utilizado como recurso metodológico, mas não especificamente com a finalidade de avaliar a aprendizagem em determinada disciplina, conforme expresso por Kros e Sérgio.

Em relação aos procedimentos desta pesquisa e à explicação sobre o que seria um portfólio avaliativo, todos os participantes afirmaram que tinham conhecimento sobre suas etapas e, também, sobre o que era um portfólio, podendo ser observado nos excertos dos participantes, a seguir:

Kros: **Houve, quando a professora explicou através de slides**, o que seria a aplicação do portfólio em sala de aula.

Sérgio: Sim. **A professora explicou em formato de slide**, mostrando todos os detalhes e as características de como ia ser o portfólio.

Essa explicação inicial acerca da pesquisa e da elaboração do portfólio vai ao encontro do que preconizam os estudiosos da área quando defendem que se faz necessário o estabelecimento de metas e objetivos, a finalidade de uso e os critérios de avaliação para a utilização do portfólio, conforme explicitado na seção 2.5 (MCNIFF; WHITEHEAD, 2003 apud JOHNSON et al. 2010; FORGETTE-GIROUX; SIMON, 2000; VILLAS BOAS, 2012; ZUBIZARRETA, 2009).

Apesar de ter ocorrido essa explicação antes do início da utilização do portfólio como recurso avaliativo para as aulas de língua inglesa, quatro participantes relataram que pesquisaram a fim de ter mais conhecimento sobre o assunto. Destaco, a seguir, os fragmentos:

Artur: Precisei pesquisar mais para confirmar.

Helena: Precisei porque na época eu não sabia mais ou menos como era um **modelo** de fazer um portfólio.

Kros: Pesquisei *pra* lembrar alguns aspectos do portfólio que eu tinha esquecido e também *pra* aprofundar *pra* **poder tentar deixar melhor meu portfólio**.

Sérgio: Sim, *por causa* que a própria **estrutura** não é muito bem divulgada hoje em dia – como é um método novo – então tive que pesquisar sim.

Evidencio a escolha de **modelo** e **estrutura** nos excertos de Helena e Sérgio, respectivamente. Vê-se que, apesar de os participantes reconhecerem o que é um portfólio e suas características – entre elas destaco a autenticidade e unicidade –, o uso dessas palavras demonstra certa insegurança quanto à elaboração e produção do portfólio, isso porque “[...] o trabalho escolar ao qual foram acostumados desde a infância é organizado de maneira padronizada e repetitiva” (VILLAS BOAS, 2012, p. 73), e a forma como foram ‘avaliados’ solicitava mais a reprodução do que a produção do conhecimento e dos próprios instrumentos avaliativos.

O exposto por Kros deixa transparecer o seu envolvimento na elaboração e na produção do portfólio, ao relatar que deseja deixá-lo melhor. Quanto à questão, encontro em Villas Boas (2012, p. 71) que uma das decorrências do uso do portfólio é a promoção da corresponsabilidade, retirando da figura do docente todos os

encargos e responsabilidades inerentes ao ato de avaliar e promovendo a integração, o diálogo e a autonomia discente.

- **Modus operandi do portfólio avaliativo**

Ao serem questionados acerca da elaboração e da produção dos portfólios avaliativos, quatro dos seis participantes relataram que não sentiram dificuldades, conforme demonstrado a seguir:

Blade: Não [senti dificuldade].

Helena: Não [senti dificuldade]. Eu achei ele **prático** porque eu posso colocar diversas coisas além dos assuntos que a senhora passa, eu posso colocar sobre pesquisas que eu achei das matérias na internet como de *Present Perfect*, essas coisas de Verbo *To Be* e tudo mais e, **posso colocar assuntos de inglês que acho que seriam bons pra aula**, como letras de músicas em inglês, reportagens escritas em inglês e tudo mais.

Kros: Não, não tive muita [dificuldade] porque, como eu já disse, eu já trabalhei antes, só que não, **nada avaliativo**, mas por resumo e aplicação de prova, e não avaliação de portfólio.

Pedro: Não [senti dificuldade].

Dos quatro participantes que expressaram que não tiveram dificuldades em produzir o portfólio, evidencio o exposto por Helena quando o classifica como **prático** e como um recurso no qual ela/os alunos pode(m) inserir o que julgarem mais conveniente e/ou as evidências que melhor demonstram o seu progresso no ensino-aprendizagem. Isso porque o portfólio permite ao aluno “[...] acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho, de modo a reconhecer suas potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados” (VILLAS BOAS, 2012, p. 41).

Já Artur e Sérgio expressaram que sentiram um pouco de dificuldade em produzir seus instrumentos (portfólios), principalmente no que se refere à sua estrutura e formato, conforme extratos a seguir:

Artur: Mais ou menos.

Sérgio: Mais ou menos. Como eu falei, a **estrutura** [do portfólio] ela não é muito divulgada, mas podemos *com base* [por meio] de pesquisa elaborar um [modelo] usando umas dicas da internet, algo do tipo.

Novamente a palavra **estrutura** se repete nas percepções de Sérgio, demonstrando uma preocupação do discente com o modelo e a formatação do instrumento, que reforça a concepção instaurada na sociedade de que avaliação e testagem de conteúdos são sinônimos (ANTUNES, 2014; DEMO, 2002; 2015; HOFFMANN, 2007; LUCKESI, 2011; VILLAS BOAS, 2012), em concordância com os conceitos apresentados, também, pelos participantes no Questionário 1 – de entrada (APÊNDICE D), além de, também, revelar “[...] a insegurança de desenvolver um trabalho participando de sua concepção e de sua construção” (VILLAS BOAS, 2012, p. 73).

Essa dificuldade também foi mencionada no Questionário 2 – de saída (APÊNDICE E), em que dois dos seis alunos relataram que sentiram dificuldades em elaborar seus portfólios. Um deles se justificou dizendo que foi **pela falta de tempo**, e o outro, por **dificuldades em saber o que [poderia] ou não colocar no portfólio**.

Quanto aos critérios de inserção de conteúdos no portfólio e os tipos de evidências que podem compor esse instrumento, retomo as definições de Depresbiteris (1998) e Johnson et al. (2010), apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho. Para os autores, os portfólios avaliativos constituem-se de resumos de textos, relatórios, provas, dados de visita técnica, autoavaliações, percepções e sentimentos, projetos, vídeos, gráficos, gravações de áudio, documentos de campo e outras formas concretas de informação e, acima de tudo, que esse conhecimento construído seja “[...] integrado à experiência da vida como um todo” (LUCKESI, 2011, p. 52). Dessa forma, para corroborar o exposto, aponto os seguintes trechos:

Artur: São fontes variadas, não são só de uma determinada fonte. São **fontes variadas** que eu me interesse e coloco no portfólio.

Kros: Eu vejo alguma **reportagem**, eu pesquiso, eu uso bastante a **internet pra** pesquisar algumas coisas que eu acho importante em inglês. Uso muito o **livro** também e tento fazer **resumo** do que eu vejo do livro, pegar as palavras em inglês do livro e traduzi-las **pra** quando chegar alguma AE [avaliação de estudo – provas institucionalizadas dos Colégios Militares], que é a principal avaliação do colégio, eu ir bem.

Sérgio: Uma **notícia** importante que *tá* passando no dia a dia, eu busco procurar algumas palavras, traduzir para o inglês algumas que eu não sei, essas coisas.

Pelos relatos de Artur, Kros e Sérgio, é possível verificar que as evidências mais comumente inseridas nos portfólios avaliativos dos participantes da pesquisa foram compostas por **fontes variadas, reportagem**, pesquisas na **internet**, **resumos de livro** e **notícias** do dia a dia. Nos portfólios elaborados, não houve a seleção e a inserção de vídeos e gravações de áudios.

No que diz respeito à questão reflexão e ao auto-conhecimento, Zubizarreta (2009) e Villas Boas (2012) defendem que são componentes fundamentais quando há a utilização de portfólios, conforme apresentado no Capítulo 1, subcapítulo 1.2 Portfólio. Na entrevista, a pergunta f, “Você sempre reflete e analisa criticamente o que irá inserir no seu portfólio?”, destaco a percepção de Helena:

Helena: Eu acho difícil essa pergunta, mas eu acho que no meu portfólio **eu tento colocar o máximo possível de coisas que me interessaram** pra eu poder ler depois e estudar, porque eu acho também que ele ajuda muito quando a gente tá em casa pra estudar pra matéria e revisar alguma coisa.

Observa-se que, apesar de Helena não saber afirmar se age reflexivamente ao decidir o que deve inserir no portfólio, pode-se inferir que quando ela tenta **colocar o máximo possível de coisas que a interessam**, inconscientemente realiza uma série de escolhas e reflexões, empreendendo a construção do conhecimento por meio da cadeia de atos intitulada “ação-reflexão-ação” (LUCKESI, 2011, p. 85).

No subcapítulo 1.1.3 Abordagens contemporâneas, ancorada nos pressupostos de Freire (2005) e Hoffmann (2014), discorri sobre a importância das interações e do diálogo entre os sujeitos envolvidos no ambiente educacional. Posto isso, com a finalidade de perceber as interações interpessoais e os diálogos durante a pesquisa, os participantes foram questionados se conversaram e/ou pediram sugestões sobre os portfólios em elaboração, ao que dois participantes responderam que **não** dialogaram com ninguém, e os outros quatro responderam que **sim**. Destaco os fragmentos dos dois primeiros a seguir:

Helena: **No momento, eu tou debatendo com meus colegas** que estão junto desse projeto.

Sérgio: **Sim. Com meus colegas e com os professores.**

Cabe ressaltar que essa interação professor-aluno também é uma prática avaliativa, pois o professor tem a “[...] oportunidade de acompanhar e conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu” (VILLAS BOAS, 2012, p. 23), além de ser mais um momento de interação, diálogo, aproximação entre os envolvidos na avaliação, uma vez que essa avaliação, como defende Hoffmann (2014), é um percurso conjunto rumo à construção do conhecimento, levando-se em consideração as experiências vividas dentro e fora da escola, dando sentido e situando as produções discentes em um contexto socio-histórico.

Dessa forma, finalizo a análise dos dados relativos à primeira pergunta de pesquisa: **Como desenvolver o portfólio para que esse evidencie a aprendizagem dos alunos – *modus operandi*, vantagens e desvantagens?**, concluindo, parcialmente, que:

- Os participantes já sabiam o que era um portfólio e já o haviam utilizado no contexto pesquisado, porém, sem o propósito avaliativo;
- Houve pouca dificuldade quanto à produção do portfólio;
- Ainda há uma preocupação por parte dos discentes em relação a modelos, formatos e padrões a seguir;
- Para os participantes, as provas e os testes têm a função de testar e medir conteúdos e mensurar o que um aluno(a) sabe;
- A autonomia, a liberdade e a praticidade na utilização do portfólio como recurso avaliativo foram consideradas pelos participantes.

A seguir, trago a análise referente à segunda pergunta de pesquisa que norteou este trabalho.

3.2 A PERCEPÇÃO DISCENTE ACERCA DO PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

A segunda pergunta de pesquisa que norteou este trabalho tratou da percepção discente quanto à utilização do portfólio como recurso avaliativo do ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Assim, teço, a partir desse momento, algumas reflexões acerca do portfólio avaliativo, organizando-as em tópicos.

- **Liberdade e autonomia**

Como no trabalho com o portfólio, os alunos são participantes ativos de todas as etapas de sua realização – definição das rubricas a serem adotadas, elaboração, produção e análise. Minha experiência aponta que os participantes provavelmente se sentiram mais inseridos no contexto avaliativo. A fim de confirmar minha percepção, questionei-os se vivenciaram mais autonomia e confiança em poder elaborar e confeccionar seus instrumentos avaliativos, recebendo resposta afirmativa de todos os seis participantes, tendo alguns justificado suas respostas, conforme destacadas a seguir:

Helena: Sim, porque eu *acho ele* **prático** e bastante **lúdico**. Eu acho que *seja* mais **interessante** e **dê mais vontade** – esse método – **de estudar**.

Kros: Sim, porque agora a gente não depende muito da AE [avaliação de estudo – prova formal institucionalizada]; **a gente começa a desenvolver e a estudar**, e a estudar bem mais que uma AE, por causa que ali a gente vai ter o nosso conhecimento ampliado do que estudar para uma atividade de uma prova... e também, é meio difícil explicar isso, por causa que **a gente desde a sexta série a gente é acostumado a atividades avaliativas por provas e não o uso do portfólio**... é meio difícil ter uma resposta exata se seria ou não, por causa que é a primeira vez que eu vejo esse método de ensino.

Sérgio: Sim. Porque a gente possui uma **liberdade** maior do que aprender... a gente não precisa ficar focado só naquela coisa que a gente não tem vontade de aprender. A gente se sente com mais **liberdade de aprender mais coisas**, acabando aprendendo as coisas que a gente não gostava.

Depreende-se que nos três trechos há a indicação de que, por meio do portfólio, houve uma vontade a mais para aprender e estudar. Helena classifica ainda o instrumento como **prático, lúdico e interessante**.

Já Kros realiza uma reflexão diacrônica em relação a como as atividades avaliativas têm sido realizadas – basicamente por provas – e, por esse motivo, essa experiência com o uso do portfólio tenha sido tão diferenciada. De qualquer forma, o participante relata que **a gente começa a desenvolver e a estudar**, ratificando que o portfólio é uma ferramenta educacional que encoraja os alunos a assumirem o controle da sua própria aprendizagem e que enfatiza também a busca e a produção

do conhecimento, e não o consumo de conhecimento preestabelecido (PAULSON et al., 1991; SOUZA, 2011; VILLAS BOAS, 2012).

Quanto a Sérgio, a **liberdade** proporcionada pela elaboração e produção do portfólio avaliativo foi o que mais se destacou em seu relato. Por duas vezes, o participante utiliza a mesma palavra para justificar que, por meio do portfólio, ele se sentiu mais livre para poder **aprender mais coisas**. Essa liberdade e autonomia que são propiciadas pelo portfólio promove uma aprendizagem na qual não apenas os resultados são importantes, mas também propicia o desenvolvimento do educando como um ser crítico e inserido nas práticas sociais. Posto isso, junto-me à Freire (1998, p. 71) quando considera que “[...] o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

- **Instrumentos tradicionais de avaliação x portfólio avaliativo**

A fim de conhecer a percepção discente acerca do portfólio, questionei-os acerca das formas avaliativas com as quais já estão acostumados, em comparação ao uso do portfólio. Obtive as seguintes respostas:

Artur: [...] **a prova só demonstra alguns aspectos, mas o portfólio é algo mais amplo** e mais...onde podemos colocar mais informações.

Helena: [...] o teste, na minha opinião, *são* como você tivesse que **estudar antes pra você fazer uma prova sobre tal assunto**. Já o portfólio não, você faz o resumo, você fica lá com ele sobre o assunto, aí depois vai ser o critério do professor na correção – se achou que realmente você entendeu do assunto que ele tinha passado ou não.

Kros: [...] o portfólio [...] tem como você revisar, você não vai perder, você vai guardar *pra* você, do que uma prova que depois você pode até jogar fora, que muitos até esquecem. **O portfólio você vai guardar em um local e você pode usar quando quiser**, assim ajudando você no final do ano a lembrar aquela matéria que você tinha esquecido. Então **eu acredito que ele ajuda muito mais do que uma prova**.

Sérgio: **Com a liberdade do nosso próprio portfólio, que a gente mesmo vai fazer**, eu acredito que dando uma revisada naquilo que vai cair, criando a sua própria frase, alguma coisa com aquele conteúdo, podemos tirar uma nota superior à que vai ficar fechada que a gente não tem vontade de aprender.

Note-se que Artur consegue perceber a diferença entre prova e portfólio, classificando esse como **mais amplo** e aquela como recurso que **só demonstra alguns aspectos** cuja composição é pautada “[...] por proposições feitas a partir da ótica dos professores, sobre os pontos considerados cruciais e indicadores da compreensão do conteúdo estudado” (PERNIGOTTI et al., 2000, p. 54).

Retomo, neste ponto, uma consideração que fiz no Capítulo 1 – Fundamentação teórica desta pesquisa, quando, embasada em Villas Boas (2012), defendi que a prova como instrumento de avaliação formal deve ser associada a outros instrumentos e procedimentos avaliativos para que seus resultados sejam mais fidedignos e justos. Sendo assim, não há a intenção de se sugerir a abolição de provas e/ou a sua substituição por portfólios ou qualquer outro instrumento avaliativo, pois cada um cumpre um propósito diferente.

Para Helena, o portfólio consegue demonstrar melhor o que ela aprendeu ao longo do período, pois, por meio dele, ela tem a oportunidade de constantemente revisitá-lo, inserindo evidências que julgar necessárias à sua aprendizagem, diferentemente de ter que **estudar antes pra [...] fazer uma prova sobre tal assunto**, isto é, “[...] o aluno não estuda para ‘passar de ano’, mas para aprender (VILLAS BOAS, 2012, p. 41).

Já Kros acredita que **ele [o portfólio] ajuda muito mais do que uma prova** porque **vai guardar em um local e [...] usar quando quiser**, ou seja, um instrumento que foi elaborado por ele, que contém as evidências que ele selecionou e que, acima de tudo, pode ter sua posse e revisitá-lo sempre que precisar e quiser. Para Villas Boas (2012, p. 69), essa é uma das “[...] grandes vantagens do portfólio [pois possibilita] ao aluno conhecer detalhadamente o processo avaliativo, tornando-o conseqüentemente, ‘dono’ do seu trabalho”. Cabe ressaltar, também, que o conteúdo selecionado tem significado pessoal. Não foi inserido aleatoriamente, mas sim a partir dos significados que as experiências pessoais do aluno o levaram a selecionar. Em consulta futura ao portfólio, as evidências terão maior probabilidade de evocar e estabelecer conexões de forma mais significativa com o conhecimento solidificado na teia de memória do aluno que o produziu. O conhecimento deixa, então, de ser estático e passa a ser dinâmico, permitindo inclusive que o aluno reavalie as evidências do seu portfólio e, se preciso for, complemente-o com novas descobertas ou ressignifique antigas evidências, desenvolvendo, dessa forma, “[...] habilidades

importantes, como a reflexão, a autoavaliação e a análise crítica” (VILLAS BOAS, 2012, p. 44).

Sobre essa questão de o portfólio ser pessoal e o aluno, o seu “dono”, é preciso ser bem compreendido pelos envolvidos na prática avaliativa que

[...] é pessoal no sentido de que o aluno toma algumas decisões e participa da tomada de outras, em atendimento aos objetivos do curso, aos propósitos do portfólio e aos descritores para sua avaliação. Cabe-lhe, por exemplo, criar o formato do portfólio, selecionar as atividades que evidenciam suas aprendizagens, buscar atividades complementares etc. Por outro lado, o mediador é o professor, o responsável pela coordenação do trabalho pedagógico”. (VILLAS BOAS, 2012, p. 167).

Além dos atributos destacados por Kros, Sérgio, por sua vez, ressalta um dos aspectos do portfólio mencionado por Villas Boas (2012) – a autoria. Segundo ele, a liberdade em poder criar o **próprio portfólio** é algo que acrescenta muito à sua aprendizagem, ficando nítido pelas vezes em que recorre à palavra **liberdade** em suas respostas nos questionários e na entrevista. Ratifica-se, então, os aspectos do uso do portfólio como instrumento pedagógico/avaliativo como recurso autêntico, dinâmico, criativo e que promove a proatividade dos discentes (CERBIN, 1994; CROCKETT, 1998; JOHNSON et al., 2010; JOHNSON, 2017; VILLAS BOAS, 2012; 2017; ZUBIZARRETA, 2009).

- **Vivência de sentimentos e percepções**

Para compreender não apenas o que os participantes tinham a expor sobre o portfólio, mas também como se sentiam durante a avaliação contínua por meio desse instrumento, perguntei-os sobre como se sentiam elaborando suas próprias avaliações, ao que responderam:

Artur: Eu acho **bem legal**; não tem a **pressão da prova**; é algo mais **livre**...a gente aprende mais a partir dessa **liberdade**.

Blade: **Confortável**.

Helena: Eu acho que **bem**. Eu acho *assim* que **eu to me interessando um pouco mais** sobre a matéria e tudo mais.

Kros: **Eu me sinto mais tranquilo**, *por causa que* não tem aquele grande peso que a gente tem nas outras matérias; a gente estuda o que tem que estudar... **eu me sinto bem melhor que antes** que fazer atividades avaliativas.

Pedro: Acredito que com o portfólio **eu me sinto mais tranquilo**. Eu acho que com o portfólio eu vou ter mais calma, **mais tempo para pesquisas** e etc.

Sérgio: **Bem**. *Por causa que* a gente tem essa **liberdade**, a gente aprende mais, eu busco coisas na internet, essas coisas.

Observa-se que as opiniões acerca de como se sentiram trabalhando com o portfólio foram favoráveis. Resumidamente, todos se sentiram bem com o portfólio como instrumento avaliativo. Artur e Sérgio deram ênfase à liberdade vivenciada com o portfólio, sendo que o primeiro mencionou, ainda, a inexistência da **pressão**, que, segundo ele, a prova proporciona. Já Blade é mais direto em sua resposta e utiliza o adjetivo **confortável** para expressar o seu sentimento.

Por sua vez, Kros e Pedro ressaltam a tranquilidade que sentem com esse modelo de avaliação por conseguirem demonstrar o que já aprenderam e, também, suas oportunidades de melhoria, não sendo necessária a comparação entre alunos para saber quem é **melhor** ou **pior**. Cada um individualmente e, em seu tempo, constrói a sua avaliação e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

- **Factibilidade do portfólio avaliativo**

Questionados acerca da viabilidade e eficiência do uso do portfólio como instrumento avaliativo para a disciplina língua inglesa, obtive as seguintes respostas:

Artur: **Sim**, eu *to* aprendendo bastante a partir do portfólio.

Blade: **Sim**.

Helena: **Sim**, principalmente que, por exemplo, ano passado o portfólio que eu tinha usado na matéria de Sociologia me ajudou muito, bastante quando foi no final do trimestre *pra* estudar *pras* AEs [avaliação de estudo – provas formais institucionalizadas].

Kros: Eu acho....**eu acredito que sim**.

Pedro: **Sim**.

Sérgio: Desde que seja preparada como está sendo mostrado as características, tendo uma temática que vai ser o conteúdo, a escrita como nota, **pode-se dizer que sim**.

Constata-se que as impressões discentes foram favoráveis quanto ao uso do portfólio como recurso avaliativo para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto pesquisado. Blade, Kros e Pedro foram sucintos em suas respostas, dizendo apenas que **sim**, ou seja, que o portfólio poderia ser utilizado de forma eficaz para a avaliação da aprendizagem de língua inglesa. Já Helena complementa sua resposta relatando que esse instrumento **a ajudou muito pra estudar pras AEs** (avaliação de estudo – provas institucionalizadas do colégio), e Sérgio julga ser eficaz utilizar o portfólio como instrumento de avaliação, sabendo de seu funcionamento e o que é esperado com esse recurso.

Visando gerar mais dados para a pesquisa, ainda em relação à percepção discente, analiso as respostas obtidas por meio do Questionário 2 – de saída (APÊNDICE E), aplicado no término das atividades com o portfólio.

Nessa ocasião, questionados a respeito do uso do portfólio como instrumento avaliativo (pergunta 9), as respostas foram as seguintes:

Quadro 14 – Percepção discente sobre os portfólios avaliativos

Qual a sua opinião sobre o uso do portfólio como instrumento avaliativo?	
1 participante	Gosto, mas dá muito trabalho para elaborá-lo .
2 participantes	Gosto, pois desta forma consigo apresentar o que realmente aprendi .
3 participantes	É muito boa essa forma de avaliação, pois, assim, posso coletar, refletir e apresentar o que eu mesmo(a) produzi .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados por meio do Questionário 2 – de saída (APÊNDICE E).

Depreende-se que apesar de responderem de forma diferenciada, todas as percepções foram promissoras sobre a experiência de terem elaborado um portfólio com fins avaliativos. Relatam, ainda, que essa maneira de avaliação deveria ser replicada em outras turmas e anos letivos, por acreditarem que essa **é uma boa experiência de aprendizagem**, de acordo com a pergunta 15, “Você acredita que a sua professora deveria usar o portfólio como instrumento avaliativo com os futuros alunos?”, do Questionário 2 – de saída (APÊNDICE E) – grifos meus.

Por terem demonstrado percepções favoráveis sobre o portfólio avaliativo, indaguei-os se esse instrumento elaborado ao longo do trimestre seria uma avaliação precisa e autêntica deles como alunos (pergunta 13), ao que todos os 6 participantes responderam **sim**.

Quanto à questão, segundo Klenowski (2003, p. 2), “[...] achados de pesquisa concluem que o uso de portfólios promove o desenvolvimento de habilidades importantes, como a reflexão, a autoavaliação e a análise crítica”¹⁷. Em relação aos aspectos que os discentes relataram ter desenvolvido, estão: a reflexão, a autonomia, a criticidade, a autoestima e a colaboração, conforme sustentado pelos autores que já pesquisaram acerca do portfólio como recurso didático em educação e, também, como recurso avaliativo (JOHNSON, 2017; JOHNSON et al. 2010; KLENOWSKI, 2003; VILLAS BOAS, 2012; 2017), apontados no Capítulo 1 – Fundamentação teórica, deste trabalho.

- **Imprecisão sobre conceitos**

A fim de apreciar se os participantes percebiam as diferenças semânticas entre **avaliar** e **testar**, questionei-os se avaliação e prova era a mesma coisa. Exponho os dados no quadro a seguir:

Quadro 15 – Percepção sobre a diferença entre avaliar e testar/mensurar

Em sua opinião, avaliação é a mesma coisa que prova e teste?	
Não	<p>No portfólio eu tenho maior liberdade de qual assunto aprender, não sendo forçado, o que tira a vontade do aluno de aprender</p> <p>Não, pois a avaliação nos ajuda a adquirir novos conhecimentos além do conteúdo</p> <p>Com o portfólio me sinto muito mais seguro, fico mais calmo e acho que aprendo mais</p> <p>Pois é algo que você reflete e aprende mais</p>
Sim	<p>Avaliação nos testa para ver se realmente sabemos do assunto</p> <p>Pois em minha opinião elas têm o mesmo objetivo só que com estruturas diferentes</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados por meio do Questionário 2 – de saída (APÊNDICE E).

¹⁷ Tradução minha do original: “[...] research findings conclude that the use of portfolios promotes the development of important skills such as reflection, self-evaluation and critical analysis”.

Por meio das percepções apresentadas no Quadro 15, depreende-se que a distinção entre os termos **avaliar** e **testar** não é muito clara para os discentes. Como exemplo, lembro que dois participantes acreditam que avaliação é a mesma coisa que prova ou teste, isto é, **elas [avaliação, prova e teste] têm o mesmo objetivo só que com estruturas diferentes** e, serve[m] para **testar para ver se realmente sabemos do assunto**.

Os outros quatro participantes, apesar de terem respondido **não**, ou seja, para eles avaliação não é sinônimo de provas e testes, suas explicações foram vagas e, por vezes, ambíguas. Dois referiram-se à avaliação como sinônimo de portfólio: **no portfólio eu tenho maior liberdade de qual assunto aprender [...]** e **com o portfólio me sinto muito mais seguro [...]**. Já os outros dois excertos não deixam claro se os participantes realmente percebem as diferenças semânticas entre avaliar e testar: **[...] a avaliação nos ajuda a adquirir novos conhecimentos além do conteúdo** e **[...] é algo que você reflete e aprende mais**. Sobre essa questão, Villas Boas (2012, p. 29) elucida que a “[...] avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos”, por isso, que “[...] não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno” (VILLAS BOAS, 2012, p. 29).

Entretanto, apesar da imprecisão em relação aos termos utilizados (avaliar ou testar e avaliação ou testes e provas), pode-se perceber o desejo dos participantes em **ter maior liberdade de qual assunto aprender**, em **adquirir novos conhecimentos além do conteúdo**, em **ter segurança** e em poder **refletir** sobre o que aprende, isto é, sendo participantes na produção do conhecimento e corresponsáveis por suas avaliações, imprimindo, com isso, um agir reflexivo e crítico sobre suas ações e produções, “[...] daí a necessidade de vivenciarem a construção do conhecimento e não sua mera reprodução” (VILLAS BOAS, 2012, p. 77).

- **Percepções sobre os portfólios produzidos**

Retomo a questão da percepção discente em relação ao uso do portfólio como instrumento avaliativo, buscando apoio na reflexão/autoavaliação, componente do portfólio, e uma das rubricas de avaliação, conforme Quadro 5 – Rubricas de avaliação

para a pesquisa. Cabe considerar, neste momento, que, neste trabalho, “[...] entende-se por autoavaliação o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos” (VILLAS BOAS, 2012, p. 53).

Exibo a transcrição do componente reflexão/autoavaliação de Kros:

Kros: **Esse método de aprendizado e de autoavaliação é muito bom e eficaz para mim; mesmo faltando às aulas, consegui estudar** e fazer resumos dos assuntos e, sei que **faltou mais dedicação**, porém foi minha primeira vez, dou 4 pontos em organização e criatividade [porque] acho que não faltaram. Darei 3 em conteúdo pois **não completei alguns assuntos**; 2 em vocabulário, gramática, coesão e coerência; 3 em reflexão sobre as atividades; autoavaliação 2; 1 em mini relatório em que **preciso melhorar**.

Na reflexão de Kros, o portfólio é um **método eficaz de aprendizado e de autoavaliação**, pois mesmo tendo faltado às aulas, conseguia estudar por si próprio, validando os princípios “[...] **da construção**, da reflexão, da criatividade, da parceria, da autoavaliação e **da autonomia** [...]” expostos por Villas Boas (2012, p. 83 – grifos meus). É possível verificar, também, que Kros leva em consideração as rubricas definidas (organização e apresentação, fontes variadas de evidências, uso da língua, criatividade, conteúdo demonstrado, reflexão e autoavaliação) para a avaliação do portfólio, mencionando e justificando os pontos dados. Finaliza, afirmando que **precisa melhorar**. Sobre isso, Villas Boas (2012, p. 41) defende que “[...] o portfólio permite ao aluno acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho, de modo a conhecer suas potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados”.

Dando continuidade à análise do componente reflexão/autoavaliação, cito, a seguir, as percepções de Sérgio:

Sérgio: Esse tipo de **método de avaliação é muito bom e importante para o aluno**, principalmente porque **o aluno tem liberdade de aprender** aquele assunto e não o força a fazer [estudar] uma coisa que não gosta. O aluno prestando atenção às aulas, fazendo as atividades e se concentrando, a pessoa consegue estudar mais. Sobre os **critérios de avaliação** que foram **os próprios voluntários da pesquisa que escolheram**, que isso se torna muito **mais dinâmico** e faz com o aluno tenha mais **interesse**. A **organização** da minha [pasta portfólio] está boa, mas **posso melhorar de alguma forma**, fazendo capa, ou algo do tipo, assim como na **criatividade**. Meu **conteúdo avalio como muito bom**, pois pegou as partes importantes do trimestre, principalmente a revisão geral, assim como o vocabulário.

Com essas atividades/resumos podemos fazer uma reflexão, entendendo melhor sobre o assunto dado em sala de aula. Posso melhorar a coerência e o vocabulário.

As ponderações de Sérgio são principalmente sobre dois aspectos: **liberdade e critérios de avaliação**. Sobre o primeiro, evidencia-se quanto a **liberdade de aprender** é prezada pelo participante, pois não apenas nesse momento de reflexão/autoavaliação, mas durante toda a pesquisa, a palavra liberdade sempre esteve presente nas percepções de Sérgio. De acordo com Villas Boas (2012, p. 47), essa liberdade é vivenciada continuamente quando o aluno tem de “[...] fazer escolhas e tomar decisões” para a produção do portfólio.

Já em relação aos critérios de avaliação, Sérgio destaca a importância de os **próprios voluntários da pesquisa terem escolhido os [descritores/rubricas]**, tornando, assim, a avaliação mais **dinâmica**, participativa e colaborativa. Esses aspectos são mencionados por Villas Boas (2012) como objetivos do portfólio:

[...] participação dos alunos na organização, na execução e na avaliação do trabalho, de modo a desenvolverem o senso de corresponsabilidade, a criatividade e a livre expressão; análise e prática da avaliação articulada ao trabalho pedagógico comprometido com a formação do cidadão capaz de pensar e tomar decisões. (VILLAS BOAS, 2012, p. 71).

Do exposto por Villas Boas (2012), constata-se que Sérgio se sente **corresponsável** pela avaliação do portfólio, refletindo principalmente sobre os pontos a serem melhorados, além de, também, apreciar a possibilidade de **livre expressão** proporcionada pelo instrumento. O participante destaca, ainda, que esse **método de avaliação é muito bom e importante para o aluno**, pois, por meio dele, é possível **fazer uma reflexão, entendendo melhor sobre o assunto dado em sala de aula**.

Sucedendo-se às análises da reflexão/autoavaliação, aponto as percepções de Helena:

Helena: **Fazer a experiência do portfólio para mim foi muito bom pois fez eu ter mais interesse em estudar inglês pois ele nos deixa ter infinitas possibilidades e assuntos para se debater, estudar, entre outros**. Por exemplo, em meu portfólio coloquei reportagens que achei muito interessante em inglês e minha música favorita que por coincidência é em inglês. Pude colocar também muitos relatórios sobre os assuntos que vimos nas aulas como: *Simple Past, Present Continuous, Present Perfect* e o uso do *yet, already e just*. **E o melhor**

de tudo sobre o portfólio é saber que ele auxilia nos estudos para as provas, pois nele estão todos os assuntos que aprendi e achei interessante durante as aulas.

De acordo com Helena, **ter mais interesse em estudar inglês** foi uma das consequências da experiência com o portfólio. Para a participante, **ter infinitas possibilidades e assuntos para se debater e estudar** foi algo **muito bom**, reforçando a característica de múltiplos recursos do portfólio (CROCKETT, 1998; DEPRESBITERIS, 1998; JOHNSON et al. 2010; VILLAS BOAS, 2012). Helena finaliza dizendo que **o melhor de tudo sobre o portfólio é saber que ele auxilia nos estudos para as provas, pois nele estão todos os assuntos que aprendi e achei interessante durante as aulas**, ratificando o exposto por Villas Boas (2012, p. 40) sobre o que deve ser registrado e incluído no portfólio: as “[...] experiências e êxitos significativos para eles [os alunos]”, dentro ou fora da escola.

Na sequência, apresento as contribuições de Blade:

Blade: Durante o trimestre **eu só realizei as provas [provas parciais e formativas que compuseram o portfólio], não fiz reflexões** ou algo do tipo, porém meu **desempenho nas avaliações foi excelente; me faltou priorizar mais a matéria.**

Blade foi objetivo e sincero em sua reflexão/autoavaliação expressando que **só realizou as provas** do trimestre, **não tendo feito reflexões ou algo do tipo [atividades de seleção, análise e inserção de evidências no portfólio]**. Apesar de consciente do não cumprimento dos princípios que norteiam o portfólio, Blade considera seu **desempenho nas avaliações excelente**. Entretanto, cabe ressaltar que a avaliação à qual o participante faz referência e, acrescento, deu mais importância, foram as provas que fizeram parte do portfólio, e não do portfólio propriamente dito. As provas [avaliações parciais não mensuradas numericamente] foram realizadas e incluídas no portfólio, de acordo com o que defende Villas Boas (2012, p. 47).

Prosseguindo-se as análises da reflexão/autoavaliação deles sobre o portfólio, saliento as percepções de Artur:

Artur: No meu portfólio **acredito que faltou conteúdo**, onde não posso exigir algum ponto, por falta de tempo talvez; mas por questão de organização e, também, **por desempenho e melhora das minhas notas, posso dizer que melhorei**, consegui fazer **exercícios online**,

e outros exercícios do livro, mas não trouxe para a pasta; **músicas em inglês que aprendi** a letra por completo, **notícias importantes em inglês**, mas que **não lembrei de trazê-las à pasta**.

De acordo com Artur, **faltou conteúdo** em seu portfólio, e o participante alegou **falta de tempo** para se justificar. Mesmo assim, julga que **seu desempenho e melhoras nas notas** sejam demonstrativos de uma melhoria, comprovado por **exercícios online** que conseguiu realizar, **outros exercícios do livro e músicas em inglês que aprendeu**. Artur confirma, ainda, que realizou várias atividades, mas que **não lembrou de trazê-las à pasta**, provavelmente por falta de costume com esse tipo de avaliação.

O sexto participante da pesquisa, Pedro, não inseriu em seu portfólio sua reflexão/autoavaliação, não sendo possível, nesse caso, realizar a análise desse componente.

Assim, findo a análise dos dados relativos à segunda pergunta de pesquisa: **Na perspectiva discente, quais são as contribuições do portfólio para a avaliação de ensino-aprendizagem de inglês?**, constatando, que:

- O portfólio como instrumento avaliativo consegue desenvolver diferentes aspectos, configurando-se como um recurso avaliativo mais abrangente;
- Para os participantes, o portfólio avaliativo desenvolve e facilita a aprendizagem;
- A percepção dos participantes, ao término da pesquisa, foi que o portfólio proporcionou uma boa experiência de aprendizagem e foi, também, um recurso efetivo de avaliação;
- A pesquisa viabilizou a vivência de sentimentos como tranquilidade, empolgação e liberdade, além da redução da pressão em relação aos recursos tradicionais de avaliação;
- Houve possivelmente a promoção da agência¹⁸ durante esta pesquisa.

No que concerne à agência, recorro a Ahearn (2001, p. 112) que a caracteriza como a “[...] capacidade socioculturalmente mediada de atuar”¹⁹ com vistas à

¹⁸ Considerei pertinente trazer a esta pesquisa o conceito de agenciamento (AHEARN, 2001; MONTE MÓR, 2013; MOROSOV; MARTINEZ, 2008; LIMA, 2014; VAN LIER, 2008), não abordado no Capítulo 1 – Fundamentação teórica, mas que se mostrou necessário quando da análise dos dados.

¹⁹ Tradução minha do original: “[...] agency refers to the socioculturally mediated capacity to act”.

construção de uma “cidadania ativa” (MONTE MÓR, 2013, p. 45). Isso quer dizer que, ao se promover o agenciamento, objetiva-se “[...] ensinar educandos a aprenderem a buscar autonomia, a se assumirem no mundo” (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 150), pois a “[...] agência é a consciência acerca do processo de aprendizagem e a adoção de um papel ativo nesse processo” (LIMA, 2014, p. 36) e, para além desse, englobando “[...] questões de vontade, intencionalidade, iniciativa, motivação intrínseca e autonomia” (VAN LIER, 2008, p. 171).

Remeto-me, também, a Monteiro (2014, p. 53) que sustenta que a “[...] agência tem suas raízes na autonomia e demanda do agente um agir reflexivo e estratégico, imprimindo voz própria às suas ações”, corroborando, assim, os princípios que norteiam o portfólio como instrumento avaliativo.

Finalizo, assim, a análise dos dados ratificando que as interpretações aqui expostas foram embasadas nos dados gerados e nos princípios teóricos que nortearam este trabalho e, também, na minha experiência como docente e pesquisadora. Enfatizo, entretanto, que esta pesquisa, assim como qualquer outra, está sujeita a discussões e outras interpretações.

A seguir, exponho as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de apresentar algumas reflexões finais (mas não finalizadas) deste trabalho, retomo alguns pontos relevantes, possíveis aplicações pedagógicas dos resultados obtidos, sugerindo futuros trabalhos e externando, ainda, algumas observações originadas quando de sua elaboração.

Assim, inicio reavivando o exposto na Introdução de que esta pesquisa foi motivada, entre outras razões, pela necessidade que senti em refletir sobre minha prática docente, em especial no que tangia à avaliação do ensino-aprendizagem de inglês e, também, por desejar, de alguma forma, contribuir para que professores e alunos começassem a considerar a avaliação para muito além de uma prova.

Penso, também, que quando se avalia de forma diferenciada e com instrumentos diversificados, deve-se levar em conta os diferentes estilos de aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento da agência discente (AHEARN, 2001; FREIRE, 1998; LIMA, 2014; MONTEIRO, 2014; MONTE MÓR, 2012; 2013; MOROSOV; MARTINEZ, 2008; VAN LIER, 2008), reforçando a concepção de que o ensino-aprendizagem e a avaliação são realidades inacabadas e imbricadas e, por conseguinte, estão e estarão sempre em constante transformação (FREIRE, 2005).

Saliento, ainda, que, no contexto de mudanças imperativas em que se vive, faz-se necessária a discussão efetiva sobre questões relevantes ao ensino-aprendizagem e, também, sobre a prática docente. Por meio de discussões, pesquisas e formação continuada, é possível se alterar a concepção da avaliação de “tarefa complexa” (ANTUNES, 2014) ou “calcanhar de Aquiles” (CARMINATTI; BORGES, 2012) para uma atividade integrada e integrante do ensino-aprendizagem, promovendo, dessa forma, uma avaliação mais condizente à realidade sociocultural, e quebrando mitos preestabelecidos como “alunos melhores ou piores” ou “avaliar para testar”.

Em relação às possíveis aplicações pedagógicas dos resultados desta pesquisa, considero importante a mudança do olhar docente em relação à avaliação da aprendizagem, compreendendo-a como processo indissociável da ação pedagógica, e não apenas produto acabado. Por meio de um novo olhar, é possível repensar instrumentos avaliativos que atendam às necessidades discentes, fomentando, assim, uma cultura avaliativa preocupada fundamentalmente com o desenvolvimento do educando, e não com a quantificação dos resultados.

Para trabalhos futuros, sugiro, entre muitos outros, a realização de uma pesquisa com o objetivo de se investigar como professores de língua inglesa da educação básica, do Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB) percebem a avaliação da aprendizagem, quais instrumentos avaliativos geralmente utilizam e quais resultados obtêm. Dessa forma, será possível comparar a percepção discente desta pesquisa com a docente de outras. Vislumbro, também, a possibilidade de se promover a ampliação do uso do portfólio como instrumento avaliativo no âmbito do Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB).

Considero, também, que seus resultados possam promover e motivar reflexões no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI), da Universidade Federal do Amazonas, coordenado pelas professoras Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro e Dr.^a Fernanda Dias de Los Rios Mendonça, ou àqueles que por ele demonstrarem interesse.

Além disso, gostaria de destacar o quanto a experiência como estagiária docente²⁰ no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa contribuiu para a minha formação docente, principalmente quando das discussões em relação à avaliação discente. Nesse espaço de discussão e reflexão que é a universidade, pude participar de debates sobre avaliação e perceber como os professores em formação compreendem o ato de avaliar, pois, como advoga Hoffmann (2014, p. 12), é por meio do “[...] confronto de ideias, repensando e discutindo, em conjunto [...]” que é possível transformar olhares e buscar novos direcionamentos e experiências para a avaliação discente.

Ressalto, também, que, durante a elaboração desta dissertação, alguns aspectos me chamaram a atenção e exponho, a seguir, algumas reflexões sobre eles.

O primeiro referiu-se aos questionamentos levantados por Fernandes (2014, p. 35) sobre o papel da escola e o porquê e para que se avalia. Essas perguntas sugerem uma reflexão acerca da instituição escola e sua função na sociedade e, também, sobre o ato avaliativo no ensino-aprendizagem. Assim, ratifico minhas concepções apoiando-me em Hoffmann (2014, p. 82) ao asseverar que é incumbência da escola oferecer muitas e diversas oportunidades de pensar, viver, dialogar, transformar e criar conhecimento, engajar-se na resolução de problemas e no

²⁰ O estágio docente é um requisito obrigatório para discentes do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM), de acordo com a Resolução Nº 005/2015 do referido Programa.

desenvolvimento do saber significativo, ou seja, a escola deve ser capaz de garantir condições para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento de todos (FERNANDES, 2014, p. 35). Sobre o porquê e para que se avalia, defendo que a avaliação deve ser integrada ao ensino-aprendizagem, e não um momento estático e pontual. Além disso, a avaliação deve ser emancipatória e estar a serviço da aprendizagem, da promoção da cidadania, provocando a mobilização e inquietação dos indivíduos (HOFFMANN, 2014; SAUL, 2010), pois a avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem (DEMO, 2002).

O segundo aspecto versou sobre a concepção teórica da avaliação, que pode tanto servir para memorizar e controlar quanto para viabilizar as aprendizagens e a formação de cidadãos críticos-reflexivos. Em consonância ao meu posicionamento a respeito da avaliação, exposto neste trabalho, considero que a avaliação deve promover a aprendizagem autônoma, criativa, reflexiva e dialógica, em que as interações e as experiências sejam valorizadas, e os “mitos” preestabelecidos e historicamente construídos como **melhores** ou **piores** não persistam (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Na continuidade de minhas reflexões, o terceiro aspecto entre os que mais me chamaram a atenção é que ainda predomina no senso comum a ideia de que é função da avaliação medir e testar conteúdos e, mais ainda, aprovar ou reprovar. Sobre essa concepção, cabe, neste momento, retomar o que estudiosos da área (ANTUNES, 2014; DEMO, 2015; HOFFMANN, 2007; 2014; LUCKESI, 2011; ROMÃO, 2011; SAUL, 2010) apontam como um “movimento de mudança de paradigmas”, do tradicional para o emancipador-crítico-dialógico-libertador. Harmonizando-se a esse “novo” paradigma, as propostas de trabalho e de avaliação devem estar voltadas para a individualização e a potencialização do indivíduo, propiciando condições necessárias para a construção do seu conhecimento e considerando as atividades pedagógicas e as avaliações como etapas do seu desenvolvimento psicoafetivo, cognitivo, linguístico e social, sem as amarras e as pressões que o modelo tradicional impõe.

O quarto aspecto relacionou-se ao fato de que, quando proposto um novo modelo avaliativo, a receptividade e a resposta discente foram satisfatórias, mesmo sendo um instrumento ainda pouco utilizado na prática pedagógica. Esse fato, a meu ver, reafirma a necessidade de se refletir acerca da avaliação, fazendo com que os envolvidos no ensino-aprendizagem, em especial os docentes, repensem suas

práticas avaliativas, buscando, em primeiro lugar, o desenvolvimento daqueles que estão sob sua responsabilidade, e não apenas notas, menções, aprovações ou reprovações. No entanto, para que novas propostas, modelos e instrumentos sejam adotados nas escolas, é necessário, antes de tudo, a reflexão, a pesquisa e um alinhamento às concepções teóricas da instituição e às necessidades discentes, pois o que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas, sim, a postura metodológica adotada (LUCKESI, 2011, p. 376), conforme discutido na Introdução deste trabalho.

Finalmente, o quinto aspecto relacionou-se ao cerne desta pesquisa que foi a utilização do portfólio como instrumento avaliativo. Pondero, neste momento, que a experiência do portfólio como recurso avaliativo foi enriquecedora, pois tive a oportunidade de estar mais próxima aos meus alunos, dialogando, orientando e construindo o conhecimento de forma colaborativa. Posso dizer que, em muitos momentos, devido ao envolvimento e ao entusiasmo dos participantes e do meu, pesquisadora, era esquecido que o portfólio é uma avaliação formal, ratificando que a produção de um portfólio, em comparação às provas, reduz a pressão e é um recurso que proporciona liberdade, conforme mencionado por um dos participantes.

As reflexões provenientes deste trabalho e as considerações aqui expostas trouxeram-me a certeza de que se faz necessário o aprofundamento da pesquisa educacional para que a busca pelos “melhores fazeres” (HOFFMANN, 2014, p. 12) seja sempre almejada. Entendo, também, que as concepções, análises e interpretações aqui expostas foram e são visões pautadas em minhas experiências e que a pauta de discussões deve permanecer aberta.

Ressalto, neste momento, que as experiências vividas e as leituras deste mestrado, assim como a pesquisa nele realizada, contribuíram sobremaneira à minha prática pedagógica. Ademais, alinhar teoria à prática e aprender a pesquisar foram as principais conquistas que vivenciei e, a partir de agora, reconheço que a prática de pesquisa é um desafio permanente e necessário ao fazer pedagógico.

Busco em Meirieu (2002, p. 154) inspiração para finalizar este estudo, reiterando, ainda, que, como professora, meu papel social é promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguístico e social, por meio de

[...] uma verdadeira individualização das aprendizagens [que] só ocorre na individualização das condutas de pesquisa, no esforço de

oferecer ao aluno os recursos e os métodos que lhe possibilitem uma exploração intelectual tanto aventureira quanto sistemática. [Essa] individualização dos percursos de formação remete, então, a práticas pedagógicas que suscitam a investigação individual mais ampla e mais rigorosa possível, sem aprisionar os sujeitos em progressões taxonômicas rígidas.

Respaldada nas palavras do autor (MEIRIEU, 2002), sintetizo e concluo este trabalho com as seguintes considerações: a avaliação deve promover o pensamento crítico e ser um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento; as propostas pedagógicas, metodologias de ensino e instrumentos avaliativos devem ser mais dinâmicos e diferenciados, levando-se em consideração as necessidades do educando, do seu contexto e da sociedade em geral, e instituições de ensino e professores devem buscar continuamente a melhoria dos recursos didático-pedagógicos. Com isso, provavelmente, será possível se mudar, aos poucos, a sala de aula e a educação como um todo, contribuindo para a formação de cidadãos crítico-reflexivos e facilitando a configuração de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2000.

AHEARN, L. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, n. 30, p. 109-137, 2001.

ALVARENGA, G. M.; ARAÚJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 17, n. 33, p.137-148, jan./abr. 2006.

AMBRÓSIO, M. **Avaliação, os registros e o portfólio**: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes. Petrópolis, RJ: Vozes: 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, C. **Na sala de aula**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2014.

ARAÚJO, L. A. Portfólio: promoção das aprendizagens e da avaliação crítico-reflexivas em L2. **Revista A Palavrada**, v. 1, n. 13, p. 115-121, 2018.

ARAÚJO, L. A; FERREIRA, A. M. Análise linguística: uma necessidade no ensino-aprendizagem de línguas. **Revista de Letras Juçara**, v. 2, n. 2, p. 182-198, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Qualitative researching with text, image, and sound**. London, UK: Sage Publications, 2008.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2002.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da Avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CARVALHO, M. J. S.; PORTO, L. S. **Portfólio educacional**: proposta alternativa de avaliação; guia didático. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CERBIN, W. The course portfolio as a tool for continuous improvement of teaching and learning. **Journal on Excellence in College Teaching**, v. 5, n. 1, p. 95-105, 1994.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, I. M. W. S.; PINHEIRO, M. L. O. As contribuições do WhatsApp no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1287-1312, ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10298>. Acesso em: 11 nov. 2018.

CROCKETT, T. **The portfolio journey**: a creative guide to keeping student-managed portfolios in the classroom. Englewood Colorado: Teacher Ideas. A Division of Libraries Unlimited, 1998.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 25).

DEMO, P. **Mitologias da Avaliação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 68).

DEPRESBITERIS, L. Confissões de uma educadora: o longo caminho de um aprendizado de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.18, p. 33-67, jul./dez., 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2251>. Acesso em: 09 set. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

FERNANDES, C. O. (org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez: 2014.

FERREIRA JUNIOR, A. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FORGETTE-GIROUX, R.; SIMON, M. A rubric for scoring postsecondary academic skills. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 7, n. 18, p. 1-4. 2001. Disponível em: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=18>. Acesso em: 08 dez. 2017.

FORGETTE-GIROUX, R.; SIMON, M. Organizational issues related to portfolio assessment implementation in the classroom. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 7, n. 4, p. 1-4. 2000. Disponível em: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=4>. Acesso em: 05 dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, R. L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso *In*: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. p. 29- 49.

GATTI, B. A. O Professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 97-113, jan./jun. 2003.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-79.

GOODRICH, H. Understanding rubrics. **Educational Leadership**, v. 54, n. 4, p. 14-17, 1997.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

HARTNELL-YOUNG, E.; MORRISS, M. **Digital portfolios**: Powerful tools for promoting professional growth and reflection. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio uma perspectiva construtivista. 28. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

JOHNSON, P. A. **The Implementation of Portfolios to Enhance Critical Thinking Skills for High School Social Studies Student**. Master of Arts in education program of Defiance College, Ohio, 2007. Disponível em: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/def1281620850/inline. Acesso em: 17 dez. 2017.

JOHNSON, R. *et al.* **Developing portfolios in education**: a guide to reflection, inquiry, and assessment. 2. ed. London, UK: Sage Publications, 2010.

KLENOWSKI, V. **Developing portfolios for learning and assessment**: Processes and principles. Londres: Routledge Falmer, 2003.

KRIPPENDORFF, K. **Content Analysis**. 2. ed. Beverly Hills, USA: Sage Publications, 2004 [1980].

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, C. V. A. **“Eu faço o que eu posso”**: experiências, agência e complexidade no ensino da língua inglesa. 216 f. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LUCENA, M. I. P. Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. **Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 1-12. 2012. Disponível em: https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/31_07.pdf. Acesso em: 17 dez. 2017.

LUCENA, M. I. P. A avaliação e o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras: questões teóricas e metodológicas. **Revista sobre tudo** – v. 06, p. 09-24, 2009.

LUCENA, M. I. P. **Razões e realidades no modo como as professoras de Inglês como Língua Estrangeira de escola pública avaliam seus alunos**. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 433-451.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MCNIFF, J.; WHITEHEAD, J. **All you need to know about action research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, A. P.; COELHO, I. M. W. S. Rubricas e suas contribuições para a avaliação de desempenho de estudantes. *In*: SOUZA, A. C. R. (org.). **Formação de professores e estratégias de ensino** – perspectivas teórico-práticas. Curitiba: Appris, 2018. p. 109-124.

MICHALISZYN, M. S.; TOMASINI, R. **Pesquisa**: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MILES, M. B.; HUBERMAN, M.; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis: a method sourcebook**. Arizona State University. 3. ed. Beverly Hills, USA: Sage Publications, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso**. 93 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Rethinking language in the age of technology: epistemology of performance and meaning making. Mesa-redonda. *In*: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE INGLÊS (ABRAPUI)**, III, Florianópolis, 2012. Anotações da Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em Línguas Estrangeiras**. Curitiba: IBEP, 2008.

PAULSON, F. L.; PAULSON, P. R.; MEYER, C. A. What makes a portfolio a portfolio? **Educational Leadership**, v. 48, n. 5, p.60-63, fev. 1991.

PERNIGOTTI, J. M.; SAENGER, L.; GOULART, L. B.; ÁVILA, V. M. Z. O portfólio pode muito mais do que uma prova. **Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 12, p. 54-56, fev./abr. 2000.

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

PICÓN-JÁCOME, É. La rubrica y la justicia en la evaluación. **Íkala, Revista de lenguaje y cultura**, v. 18, n. 3, p. 79-94, 2013.

POPHAM, J. W. What's wrong - and what's right - with rubrics. **Educational leadership**, v. 55, n. 2, p. 72-75, out. 1997.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola." *In*: ROJO, R. H.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANT'ANNA, I. M. **Por que Avaliar? Como Avaliar?**: Critérios e Instrumentos. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M. MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação Desformatada**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

STIGGINS, R. **An introduction to student-involved assessment for learning**. 5. ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall, 2008.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116. 2002.

VAN LIER, L. Agency in the classroom. *In*: LANTOLF, J.; POEHNER, M. (ed.). **Sociocultural theory and the teaching of second languages**. London: Equinox, 2008. p. 163-186.

VILLAS BOAS, B. M. F (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ZANELATTO, J. R. **O portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais**. 124 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

ZUBIZARRETA, J. **The learning portfolio**: reflective practice for improving student learning. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) Sr(a) a autorizar a participação de seu/sua dependente na pesquisa **PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO DISCENTE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**, sob a responsabilidade da pesquisadora **LUANA AUGUSTA DE ARAÚJO**, mestranda e professora de inglês do Colégio Militar de Manaus, localizado a Rua José Clemente, 157, Centro, CEP 69010-070 – Manaus/AM – Telefone (92) 3633-3555, e-mail: chde@cmm.ensino.eb.br, e de sua orientadora, Prof.^a Dr.^a **MARTA DE FARIA E CUNHA MONTEIRO**, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras (FLet) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), situada a Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 – Campus Universitário, Bloco Mário Ypiranga Monteiro, Setor Norte – Coroadó, CEP 69077-000 – Manaus/AM - Telefones (92) 3305-1181, Ramal 2113, e (92) 99271-8701, e-mails: flet@ufam.edu.br; secretaria.ppglufam@gmail.com; ppgl@ufam.edu.br.

O objetivo geral da pesquisa é refletir acerca do uso do portfólio como instrumento de avaliação do ensino-aprendizagem de língua inglesa e, como objetivos específicos discutir o uso do portfólio como instrumento avaliativo e analisar a percepção discente em relação à aplicabilidade desse instrumento. Tem-se, portanto, por meta a discussão e reflexão sobre a questão da avaliação discente por meio de portfólios.

A participação de seu/sua dependente é voluntária e ocorrerá por meio de questionários e pela elaboração e produção do portfólio, durante as aulas de língua inglesa e, eventualmente, em sua residência. Nesta pesquisa, ele(a) responderá, em data, horário e local estabelecidos previamente, às perguntas para a realização deste

estudo. Os resultados da pesquisa serão armazenados em arquivos digitais codificados e não identificados. Somente a pesquisadora terá acesso a esses dados.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco e o risco decorrente da participação dos sujeitos nesta pesquisa é o da divulgação da sua identidade. Para evitar tal risco, a pesquisadora garante total sigilo e resguarda os participantes de quaisquer constrangimentos quanto à exposição da imagem ou informação pessoal. É garantido também que as informações coletadas e registradas no decorrer da pesquisa serão utilizadas unicamente para atingir os resultados desta. As precauções necessárias para manter a confidencialidade e o anonimato dos participantes são: a proteção dos dados de identificação contra possíveis roubos ou reproduções que possam comprometer o sigilo das informações, por isso os questionários não possuem identificação; o arquivamento dos materiais coletados em armários trancados e de acesso restrito; e o total sigilo da identidade dos participantes, e de seus responsáveis.

O(a) Sr(a) não é obrigado(a) a autorizar a participação de seu/sua dependente na pesquisa e pode retirar sua autorização a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo e/ou penalização. Se o(a) Sr(a) resolver autorizar a participação de seu/sua dependente, estará contribuindo para que novos estudos acerca da avaliação no ensino-aprendizagem de língua inglesa sejam desenvolvidos e para que nossa prática docente possa ser repensada, constantemente, em busca da melhoria contínua da educação básica. O benefício da pesquisa está em pesquisar novas formas de avaliar os alunos no ensino-aprendizagem de inglês, tornando essa prática mais justa e adequada aos discentes.

Damos o(a) Sr(a) a garantia de acesso aos dados coletados de seu/sua dependente a qualquer momento. Caso o(a) Sr(a) tenha algum gasto, previamente acordado com a pesquisadora, por causa da pesquisa, o(a) Sr(a) será ressarcido em forma de dinheiro, advindo de recursos próprios da pesquisadora responsável, que pode ser localizada por meio dos telefones e endereços que estão disponibilizados neste documento. Caso o(a) Sr(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com as legislações do Conselho Nacional de Saúde nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e nº 510 de 2016. Estão, ainda, assegurados o direito a indenizações e a cobertura material para reparação a quaisquer danos causados pela pesquisa ao participante.

O(a) Sr(a) não terá despesa alguma e também não receberá remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço institucional do 1º parágrafo ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, à Rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, Telefone (92) 3305-1181, Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

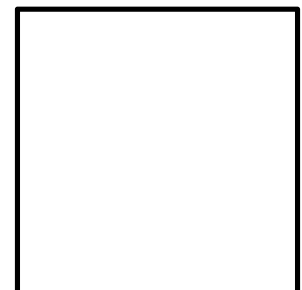
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e o porquê precisa da colaboração de meu/minha dependente na pesquisa **PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO DISCENTE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**, e entendi a explicação. Assim, autorizo meu/minha dependente a participar do projeto, sabendo que eu e meu/minha dependente não receberemos remuneração e/ou ajuda de custo e que posso retirar minha autorização e sair desta pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e por sua orientadora, ficando uma via comigo e outra com a pesquisadora.

Data: ___ / ___ / ____

Assinatura do responsável

Assinatura da Pesquisadora Responsável



Impressão dactiloscópica

Assinatura do Professor Orientador da pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFAM

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Jovens maiores de 16 e menores de 18 anos)

Este é um convite para participar da pesquisa **PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO DISCENTE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Luana Augusta de Araújo**, mestranda, e da sua orientadora, **Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro**. Seus responsáveis permitiram a sua participação.

Queremos verificar como o portfólio pode ser utilizado como instrumento avaliativo dos conhecimentos apreendidos nas aulas de língua inglesa e, também, analisar como você percebe esse tipo de avaliação. Os jovens que irão participar desta pesquisa têm entre 16 e 18 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa caso não queira; é um direito seu e não há problema algum em se recusar a participar ou, até mesmo, sair no meio do processo.

A pesquisa será realizada na Escola em que você estuda, durante as aulas e, em alguns momentos, em sua casa, de acordo com o conhecimento e liberação do diretor de ensino e do seu responsável. Durante este estudo, você responderá a questionários e produzirá um portfólio que servirá como instrumento de avaliação. A realização dessas atividades é considerada segura, mas é possível que você se canse ou se aborreça durante o processo e podem, ainda, ocorrer constrangimentos ou alterações de comportamento. Caso aconteça algo errado e/ou incômodo, você pode nos dizer e imediatamente suspenderemos a atividade com você. Além disso, seus responsáveis podem contatar-nos pelos telefones e endereços que estão no

documento que eles assinaram (eles têm uma cópia) e, também, estão repetidos ao final deste documento.

Há situações positivas que podem ocorrer, como ser avaliado de outra maneira, não apenas por provas e testes, e, também, ter a oportunidade de construir e apresentar a sua própria avaliação, que, sob a orientação atenta da pesquisadora, tem maior probabilidade de sucesso. Além disso, com sua contribuição, poderemos repensar novas formas de se avaliar os alunos.

Nós garantimos total sigilo sobre sua participação na pesquisa e temos o dever de resguardar-lhe de qualquer constrangimento quanto à exposição de imagem e/ou informações pessoais coletadas. É importante que você saiba que os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, a qualquer tempo, pergunte-me durante as atividades na escola ou por meio de nossos contatos disponibilizados a seguir.

Nossos contatos são: *Programa de Pós-Graduação em Letras, na Faculdade de Letras – PPGL/UFAM, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 - Campus Universitário, Bloco Mário Ypiranga Monteiro, Setor Norte – Coroado. CEP 69077-000 - Manaus/AM - Telefones (92) 3305-1181 Ramal 2113 ou (92) 99271-8701, e-mail secretaria.ppglufam@gmail.com / ppgl@ufam.edu.br ou flet@ufam.edu.br. Você também pode entrar em contato por meio do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 ramal 2004, e-mail cep.ufam@gmail.com.*

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO DISCENTE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO** e declaro que:

Entendi os riscos e benefícios do estudo.

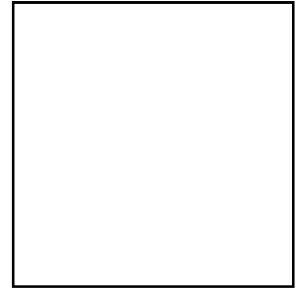
Entendi que posso aceitar participar e que, a qualquer momento, posso sair do estudo sem prejuízos para mim e/ou para meu responsável.

A pesquisadora deixou claro o projeto, e meus pais autorizaram minha participação por meio do TCLE, do qual eles têm uma cópia.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento. Li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do participante

Data: ____ / ____ / ____



Impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Professor Orientador da pesquisa

APÊNDICE C – PORTFOLIO TIPS

Portfolio Tips²¹

Dear student,

As you know, you are enrolled in a research about assessment. Our main objective is to check how portfolios can be used to assess students.

Here are some tips for you to develop your portfolio. Keep in mind that you are very important to this research and we count on you.

Things to keep in mind when building your portfolio

1. Include items that illustrate you as an active learner;
2. Include items that illustrate your ability to do several tasks;
3. Include items that illustrate your growth through the course;
4. Include items that show how you have improved or taken the opportunity to improve;
5. Include items that show you understand various topics studied during the course;
6. You can include any items, such as videos, magazine articles, interviews, pictures, drawings, articles, summaries and others.
7. Make sure the portfolio illustrates your strengths and tells the story of your growth during the course;
8. Ask help when you need it. Talk to your friends or teacher.

The development of the portfolio is your responsibility. It shows how you improved during a certain time, and it will be used to analyze you as a learner, and it will also be part of the research. So, do your best!

Thanks,

Luana Araújo

²¹ Instrumento elaborado pela pesquisadora com base em Johnson (2017).

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE ENTRADA

Questionário de entrada²²

Prezado estudante,

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo a este questionário, cujo objetivo é saber um pouco mais de você e suas preferências e, definir a sua participação na pesquisa sobre avaliação escolar discente. Conto com sua participação e asseguro que sua identidade será preservada conforme as normatizações exigidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Luana Augusta de Araújo

Data: ____ / ____ / ____

1. Qual a sua idade?		
2. Gênero	Feminino ()	Masculino ()
3. Em que cidade você nasceu?		
4. É o seu primeiro ano no Colégio Militar?	Sim ()	Não () Desde que ano escolar estuda no CM? _____
5. Estuda inglês em cursos de idiomas?	Sim () Qual o seu nível? _____	Não ()
6. Numa escala de 0 a 10, onde zero é nenhum e 10 é muito, qual o seu interesse pelas aulas de inglês no CM?		
7. Numa escala de 0 a 10, onde zero é nenhum e 10 é muito, qual o seu nível de dificuldade com a língua inglesa?		
8. Você realiza as atividades propostas da disciplina de língua inglesa?	Sim ()	Não ()
	Às vezes ()	Quase sempre ()

9. Você gosta dos instrumentos de avaliação utilizados nas avaliações parciais (APs)?	Sim ()	Não ()
10. Se você pudesse, mudaria os instrumentos utilizados nas avaliações parciais (APs)?	Sim ()	Não ()
11. Você gosta de realizar testes e provas?	Sim ()	Não ()
12. Você gosta da “semana de provas” com dia e tempo determinados para a realização de cada prova?	Sim ()	Não ()
13. Como é seu hábito de estudo em casa?	Estudo todos os dias ()	Nunca estudo ()
	Estudo na véspera das provas ()	Estudo 3 vezes por semana ()
14. Você acredita que as avaliações (AP e AE) conseguem demonstrar o que você sabe da disciplina?	Sim ()	Não ()
15. Você acredita que se pode “passar de ano” sem provas, testes e notas?	Sim ()	Não ()
16. Que atividade escolar você menos gosta de realizar?		
17. Você se sentiria mais confiante se tivesse participação na produção da sua própria avaliação?	Sim ()	Não ()
18. Quando você pensa em “provas”, qual a primeira coisa que vem a sua mente?		
19. Em sua opinião, para que servem as provas e testes?		
20. Você já ouviu falar em portfólio?	Sim ()	Não ()

Obrigada por sua participação!

Luana Araújo

²² Instrumento elaborado pela pesquisadora com base em Johnson (2017) e Monteiro (2009; 2014).

9. Seu professor o auxilia na elaboração do portfólio? () sim () não
10. Você sente um maior senso de controle sobre sua nota, em Língua Inglesa, devido ao uso do portfólio em comparação às outras disciplinas em que você não usa esse instrumento?
() sim () não
11. Numa escala de 0 a 10, onde zero é nenhum e 10 é muito, qual o seu envolvimento com a produção do seu portfólio? _____
12. Qual o critério que você utiliza para incluir documentação (evidências) em seu portfólio?

13. Qual a sua opinião sobre o uso do portfólio como instrumento avaliativo?
- () Não gosto. Prefiro provas e testes.
() Gosto. Desta forma consigo apresentar o que realmente aprendi.
() Gosto, mas dá muito trabalho para elaborá-lo.
() É muito boa essa forma de avaliação, pois, assim, posso coletar, refletir e apresentar o que eu mesmo (a) produzi.
14. Desde o início do seu trabalho com o portfólio, acredita que tem desenvolvido a colaboração, a autocrítica e a reflexão acerca do que aprende e sobre o que lê?
() sim () não
15. A sua forma de compreender a avaliação mudou desde o início da pesquisa?
() sim () não
16. Em sua opinião, avaliação é a mesma coisa que prova e teste?
() sim () não
Explique sua resposta:

17. Você acredita que o portfólio é uma avaliação precisa de você como aluno, e o considera algo viável e eficiente?
- () Sim
() Não
() Talvez
() Não sei

18. Você tem a percepção de que é avaliado, mesmo utilizando um instrumento de avaliação alternativo como o portfólio, produzido por você mesmo (a)?
 sim não

19. Você acredita que a sua professora deveria usar o portfólio como instrumento avaliativo com os futuros alunos? sim não

Se você respondeu **sim** à pergunta 19, por que o portfólio deveria ser usado como instrumento avaliativo?

- (a) Porque me ajudou a me conhecer como aluno.
- (b) Porque foi uma boa experiência de aprendizagem.
- (c) Porque pelo menos não foi uma prova ou teste.
- (d) Porque eu tinha que fazê-lo assim como os outros alunos.

Se você respondeu **não** à pergunta 19, por que o portfólio não deveria ser usado como instrumento avaliativo?

- (a) Porque foi uma perda de tempo.
- (b) Porque foi muito complicado.
- (c) Porque eu não aprendi nada com essa experiência.
- (d) Porque eu preferia ter realizado uma prova ou teste ao invés do portfólio.

20. Quais sentimentos você acredita que desenvolve quando trabalha com o portfólio? (Marque as opções que se adequem a você)

- Reflexão
- Autonomia
- Criticidade
- Colaboração
- Persistência
- Confiança
- Autoestima
- Insegurança
- Agitação
- Ânimo
- Ansiedade
- Tranquilidade
- Empolgação
- Outro: _____

Obrigada por sua participação!
Luana Araújo

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

Roteiro de entrevista estruturada²⁴

Caro aluno (a),

O questionário a seguir busca gerar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Conto com sua colaboração, lembrando, mais uma vez, que a sua identidade será preservada. Obrigada,

Luana Augusta de Araújo

Data: ____/____/____

I – Conhecimento prévio sobre o portfólio

- a. Você já tinha ouvido falar em portfólio?
- b. Houve explicação sobre como iria decorrer a pesquisa com portfólio?
- c. Você precisou pesquisar mais para saber do que se tratava um portfólio?

II – Elaboração e desenvolvimento do portfólio

- d. Você sentiu dificuldades em elaborar seu portfólio?
- e. Quais critérios você utilizou para selecionar o conteúdo do seu portfólio?
- f. Você sempre refletia e analisava criticamente o que iria inserir no seu portfólio?
- g. Você debateu com seus colegas, responsáveis ou professores sobre como e o que inserir no seu portfólio?
- h. Quais fontes de pesquisa utilizou para a produção do seu portfólio?

III – Percepção discente

- i. Você se sentiu mais autônomo e confiante em poder elaborar e confeccionar o seu próprio instrumento de avaliação?
- j. Comparando-se as provas/testes e os portfólios, qual recurso você acredita que consegue demonstrar melhor aquilo que você aprendeu?
- k. Como você se sentiu ao longo do ano letivo tendo por instrumento de avaliação, da disciplina de língua inglesa, o portfólio?
- l. Você acredita que a avaliação por meio do portfólio é viável e eficiente?

Obrigada por sua participação.

Luana Araújo

²⁴ Instrumento elaborado pela pesquisadora com base em Johnson (2017) e Monteiro (2009; 2014).

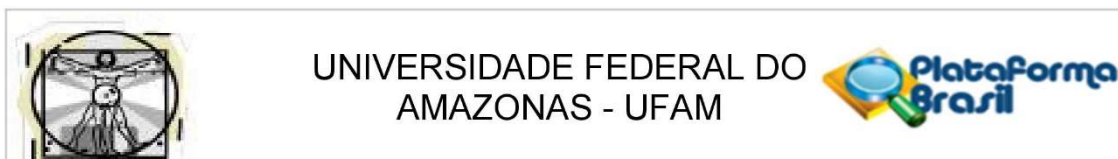
APÊNDICE G – DESCRITORES PARA AVALIAÇÃO DO PORTFÓLIO

Descritores para avaliação do portfólio

Critérios	Níveis de desempenho				
	0	1	2	3	4
	Descrição da qualidade do desempenho				
	Não verificado	Em desenvolvimento	Adequado	Avançado	Proficiente
Organização e apresentação					
Fontes variadas de evidências					
Uso da língua (vocabulário, gramática, coesão e coerência)					
Criatividade					
Conteúdo demonstrado					
Reflexão/autoavaliação					
Total					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pelos participantes com base em Johnson (2007), Mendonça e Coelho (2018), Picón-Jácome (2013) e Villas boas (2012).

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Portfólio: uma proposta de instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

Pesquisador: LUANA AUGUSTA DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 83574918.0.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.598.950

Apresentação do Projeto:

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca do uso do portfólio como instrumento de avaliação no ensino-aprendizagem de língua inglesa e, como específicos, discutir o uso do portfólio como instrumento avaliativo e analisar a percepção discente em relação à aplicabilidade desse instrumento. O referencial teórico abarca questões relacionadas à avaliação com base em Demo (2015), Freire (2005), Hoffmann (2014), Lucena (2012), Luckesi (2005; 2011), Romão (2011), Saul (2010), e portfólio como instrumento avaliativo, fundamentado em Cerbin (1994), Johnson et al (2010), Villas Boas (2012; 2017) e Zubizarreta (2009). Esta pesquisa é um estudo de caso (ANDRÉ, 2013; LAKATOS; MARKONI, 2003 e MICHALISZYN; TOMASINI, 2012) e serão utilizados como instrumento de geração de dados os próprios portfólios elaborados pelos alunos, questionário e entrevista.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir acerca do uso do portfólio como instrumento de avaliação do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Objetivo Secundário:

Discutir o uso do portfólio como instrumento avaliativo.

Analisar a percepção discente em relação à aplicabilidade desse instrumento.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.598.950

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O provável risco que pode ocorrer nesta pesquisa é o da divulgação da identidade do participante, porém, como esta pesquisa é regida pelas resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, a pesquisadora garante total sigilo e resguarda os participantes de quaisquer constrangimentos quanto à exposição da imagem ou informação pessoal. Asseguro, também, que as informações coletadas e registradas no decorrer da pesquisa serão utilizadas unicamente para atingir propostos da pesquisa. As precauções necessárias para manter a confidencialidade e o anonimato dos participantes são a proteção dos dados de identificação contra possíveis roubos ou reprodução que possa comprometer o sigilo das informações. Os questionários que serão aplicados não solicitam a identificação dos participantes, garantindo, com isso, o anonimato. Outro risco secundário que pode ocorrer é o cansaço para a realização das atividades que serão propostas durante o ciclo de pesquisa, entretanto, é provável que em nada afete o andamento da pesquisa e aos participantes por esses já estarem acostumados à rotina de muitas atividades no Colégio Militar de Manaus, contexto de pesquisa.

Benefícios:

Dentre os benefícios em participar desta pesquisa, destaca-se a contribuição para que novos estudos envolvendo a avaliação discente no ensino aprendizagem de língua inglesa sejam abordados e, também, que novas formas de avaliação possam ser adotadas no contexto de pesquisa, o Colégio Militar de Manaus. Para os participantes, a grande contribuição será a de poder vivenciar uma nova forma de avaliação durante o ciclo de estudo, diferente do que vem sendo implementado no colégio (testes, provas e trabalhos, oportunizando diferentes formas de apresentação do que foi apreendido durante a vida escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta:

Levando-se em consideração as características do objeto de estudo e os objetivos determinados, esta pesquisa será do tipo qualitativa-descritiva. Qualitativa porque este projeto preocupa-se com “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Será também descritiva porque segundo

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 2.598.950

Triviños (1987), este tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. O local de realização da pesquisa será o Colégio Militar de Manaus, (CMM) que adota o modelo avaliativo tradicional, baseado em testes e provas. Os participantes desta pesquisa serão os alunos do Ensino Médio e professores de língua inglesa do CMM. Esta pesquisa ocorrerá da seguinte forma: primeiramente, realizarei uma revisão da literatura a respeito do portfólio - seus usos e resultados em educação. Faz-se necessária essa verificação a fim de levantar os pressupostos teóricos, assim como conhecer as implicações do uso deste instrumento de avaliação. Posteriormente, haverá a aplicação de questionário aos professores de língua inglesa para verificar seu conhecimento a respeito do instrumento de avaliação. Seguir-se-á a utilização do portfólio aos participantes da pesquisa, com os professores que se dispuserem a participar da pesquisa. Em seguida, será aplicado novo questionário para verificar a percepção e aceitabilidade dos docentes em relação ao uso deste instrumento. Além disso, também realizaremos entrevistas com os professores para geração de dados. Após o levantamento dos dados bibliográficos e coleta de informações por meio dos questionários e entrevistas iniciarei a terceira fase desta pesquisa, cuja finalidade é confrontar a literatura pesquisada, os dados coletados e as observações realizadas, a fim de que verifiquemos como utilizar o portfólio como instrumento de avaliação na escola pesquisa e a aceitabilidade dos docentes em relação a esse modelo de avaliação.

Critério de Inclusão:

O critério de escolha para a participação na pesquisa leva em consideração a faixa etária dos alunos, entre 14 e 16 anos, por pressupor que o desenvolvimento do portfólio com essa faixa etária se dê de forma mais engajada e criativa, por terem maturidade para compreender a pesquisa e o funcionamento do instrumento. Foram estabelecidos os seguintes critérios para participação nesta pesquisa: a) ser aluno do nível A2B do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Manaus (CMM), independente de gênero e/ou idade; b) não ser aluno novo no sistema Colégio Militar do Brasil (matrícula efetuada em 2018). Após esses dois critérios, selecionarei dez (10) alunos que obtiveram as maiores notas finais (NF) no nível anterior (A2A) em 2017 e dez (10) alunos que obtiveram as menores notas finais (NF) no nível anterior (A2A) em 2017, independente de gênero e/ou idade, dentro do universo da turma pesquisada. Sendo assim, terei: 10 maiores NFs em 2017 no nível A2A 10 menores NFs em 2017 no nível A2A.

Critério de Exclusão:

Não participarão da pesquisa os sujeitos que não se adequarem aos critérios estabelecidos por esta pesquisadora. Serão excluídos, também, aqueles que não quiserem a qualquer etapa da mesma realizar as atividades e questionários propostos e aqueles que os responsáveis

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

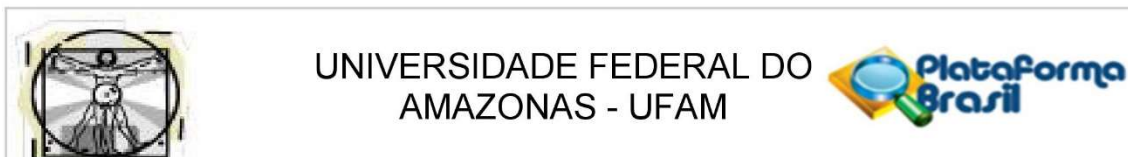
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.598.950

expressarem o desejo não mais participar.

Tamanho da Amostra: 20 participantes (alunos do Ensino Médio e professores de língua inglesa do CMM).

Metodologia de Análise de Dados:

Serão analisados os portfólios elaborados pelos alunos, juntamente com as entrevistas e questionários semi-abertos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA

RISCOS: ADEQUADOS

BENEFÍCIOS: ADEQUADOS

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: ADEQUADOS

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: ADEQUADOS

ORÇAMENTO: ADEQUADO

CRONOGRAMA: ADEQUADO

INSTRUMENTOS DA PESQUISA: ADEQUADOS

TCLE/AUTORIZAÇÃO RESPONSÁVEL: ADEQUADO

TERMO DE ASSENTIMENTO: ADEQUADO

TERMO DE ANUÊNCIA: ADEQUADO

Recomendações:

As pendências listadas foram equacionadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, visto que o pesquisador cumpriu integralmente com as determinações da Resolução 466/12.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

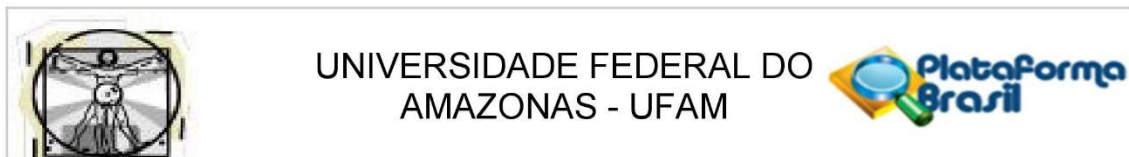
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.598.950

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1010898.pdf	24/03/2018 09:22:43		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2557042_Luana.pdf	24/03/2018 09:22:05	LUANA AUGUSTA DE ARAUJO	Aceito
Outros	Questionario2.docx	24/03/2018 09:20:43	LUANA AUGUSTA DE ARAUJO	Aceito
Outros	Questionario1.docx	24/03/2018 09:19:50	LUANA AUGUSTA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAssentimento_LuanaAraujo.docx	24/03/2018 09:17:18	LUANA AUGUSTA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LuanaAraujo.docx	24/03/2018 09:17:05	LUANA AUGUSTA DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_LuanaAraujo.doc	24/03/2018 09:16:22	LUANA AUGUSTA DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	Orcamento_LuanaAraujo.docx	24/03/2018 09:15:33	LUANA AUGUSTA DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	Cronograma_LuanaAraujo.docx	24/03/2018 09:15:09	LUANA AUGUSTA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAnuencia_Luana.pdf	14/03/2018 18:19:19	LUANA AUGUSTA DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoLuanaAraujo.pdf	14/03/2018 18:08:35	LUANA AUGUSTA DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 14 de Abril de 2018

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO B – NÍVEIS DO MARCO COMUM EUROPEU

Níveis do Marco Comum Europeu

O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), produto com mais de dez anos de investigação por parte de especialistas em Linguística, apresenta um ponto de referência a respeito da metodologia de ensino-aprendizagem das línguas vivas. Este documento proporciona uma base comum para a elaboração de programas e avaliação docente na Europa.

Surgido por recomendação do Conselho Europeu, este marco é uma ferramenta para medir os conhecimentos de um idioma da maneira mais objetiva possível, de forma que os diferentes credenciamentos linguísticos sejam similares. Para isso se estabelecem três níveis que se dividem, por sua vez, em subníveis para se chegar uma escala mais precisa com um total de seis níveis:

- A1 Usuário básico
- A2 Usuário básico
- B1 Usuário independente
- B2 Usuário independente
- C1 Usuário competente
- C2 Usuário competente

Cada nível corresponde a um perfil linguístico especificado pelo próprio MCER, que detalha cada uma das capacidades comunicativas: orais, escritas e de entendimento. Estes seis níveis permitem aos alunos identificar seu nível tendo em conta suas destrezas em relação à escala europeia.

O **primeiro nível (A)**, de usuário básico, engloba aqueles que são capazes de se comunicarem por meio de frases simples, mas que ainda não têm independência suficiente para articular um discurso. Utilizam enunciados simples e compreendem expressões, desde que se trate de um tema que lhes apresente familiar e não se entre em detalhes técnicos.

Os usuários cujo nível corresponde ao **segundo estágio (B)** manejam o idioma com o grau de fluidez e independência necessário sem tornar um esforço a comunicação com um interlocutor nativo. São capazes de compreender qualquer texto

escrito, ainda que trate de aspectos técnicos, e dar sua opinião sobre temas da atualidade.

O **nível C**, terceiro e último, compreende todos aqueles cujo domínio do idioma permite-lhes expressar-se de forma precisa enfatizando o significado dos conceitos. São capazes de compreender o que escutam ou leem sem esforço. Ademais, tratam com fluência temas complexos sem que se note que estão procurando a palavra adequada.

C2 – É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

C1 – É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.

B2 – É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade e de vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

B1 – É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.) É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal.

Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

A2 – É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

A1 - É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Consulte aqui o documento integral:

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA, 2001.

Documento adaptado pela autora. Original disponível em:
<http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr/>. Acesso em: 16 dez. 2017.

ANEXO C – EXCERTO DA NORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (NAEB/SCMB)

Excerto da Norma da Educação básica no Sistema Colégio Militar do Brasil (NAEB/SCMB)

AVALIAÇÕES PARCIAIS (AP)

As AP são um dos grandes grupos de instrumentos de avaliação educacional. São avaliações mais simples e frequentes, de diversos formatos, que têm duas características: podem gerar, ou não, graus; e são avaliações formativas. Quando geram graus, estes participam da composição da Nota Periódica (NP). Para fins de padronização, os instrumentos das AP receberão as seguintes denominações: 1APx, 2APx,..., nAPx, onde x refere-se ao trimestre de aplicação do instrumento e onde o numeral inicial ordena os instrumentos de AP. Como avaliações formativas, permitem ao docente acompanhar de forma permanente e contínua a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Podem ser realizadas individualmente ou em grupo, de forma presencial ou não presencial, com ou sem consulta.

ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DAS AVALIAÇÕES PARCIAIS (AP)

As AP devem permitir ao docente identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno, fornecendo uma análise sobre o processo de ensino e recursos pedagógicos utilizados, mostrando se os mesmos estão adequados ou não.

As AP devem ser aplicadas frequente e sistematicamente, de preferência após cada assunto ministrado pelos docentes. Não podem se restringir àquelas verificações imediatas, por escrito e de curta duração. Devem contemplar, também, os trabalhos de pesquisa (individuais ou em grupos), exercícios, trabalhos em domicílio ou outras atividades a critério dos docentes; à semelhança das avaliações de estudo (AE), poderão ser realizadas com consulta.

As AP não devem gerar maiores procedimentos burocráticos que desviem o docente do desenvolvimento normal dos conteúdos programáticos; por isso, não passam pelo controle técnico das STE.

As AP devem ser planejadas, o que pressupõe sua previsão nos Planos de Execução Didáticas (PED). No caso de vários professores no mesmo ano letivo, os mesmos podem planejar diferenças de aplicação das AP entre as turmas do ano.

A avaliação deve ser contínua, visando criar no aluno hábito de estudo. A verificação deve revestir-se de caráter rotineiro de fim de assunto ou grupo de assuntos.

Os professores são os responsáveis pela manutenção de uma quantidade de avaliações componentes da AP.

Para efeito de composição de nota, a AP deverá ser resultado de, pelo menos, três tipos de avaliações diferenciadas, a serem escolhidas dentro dos seguintes instrumentos: pesquisas; estudos de caso; levantamento bibliográfico; atividades laboratoriais; seminários; *workshops*; palestras e conferências; debates; portfólios; projetos pedagógicos multi e interdisciplinares; provas orais e/ou em grupo; trabalhos em grupo; exercícios práticos; produção de textos (relatórios, mapas, gráficos, etc.), dentre outros tipos a serem escolhidos pelos docentes.

MODELO DE PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE PROPOSTA DE PROVA

Orientações Gerais

1. Devem acompanhar o Processo de Prova, além da proposta, o gabarito, o barema (padronização de notas e respostas) e a Ficha de Orientação ao Aluno (FOA).
2. Os CM utilizarão o barema detalhado nas questões/itens de modo a facilitar a identificação das competências, habilidades e descritores (C-H- D) selecionados.
3. O encaminhamento do processo de prova deve seguir a sequência do modelo proposto e só deverá ter prosseguimento se todos os requisitos especificados forem atendidos.
4. Caso algum dos requisitos não seja atendido, o processo deve retornar ao professor para as retificações necessárias.
5. Os objetos do conhecimento e o detalhamento constantes da Ficha de Orientação para a Avaliação (FOA) devem ser retirados do PSD da disciplina, não sendo permitida a inclusão de competências, habilidades e descritores.

6. Após a correção da Avaliação de estudo (AE) e devolução à Seção Técnica de Ensino (STE), a Supervisão Escolar, em conjunto com as Coordenações de Ano Letivo e de Disciplina, deverá orientar os professores para que utilizem os processos de prova como suporte para o planejamento da recuperação da aprendizagem e do apoio pedagógico, analisando as Competências (C), Habilidades (H) e Descritores (D) envolvidos nos itens de maiores fracassos em suas AE, voltando a abordá-los nas Avaliações Periódicas de Recuperação (APR).

Documento adaptado pela autora. Original disponível em:
http://www.cmsm.eb.mil.br/phocadownload/legislacao/normas/NAEB_2016.pdf.
Acesso em: 21 abr. 2018. p. 20-22; 55.

ANEXO D – PLANOS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Plano de Sequência Didática – Objetos do Conhecimento – LINGUA INGLESA – Ensino Médio – Nível A2B (A2B)		
1º Trimestre		
Competência Discursiva	Principais gêneros textuais a serem utilizados como forma de desenvolver a competência discursiva e suas habilidades ligadas às três grandes áreas, conforme descrito no item “E” do enfoque pedagógico e metodológico: relatos pessoais, biografias.	
COMP	HABILIDADES	
OBJETO DO CONHECIMENTO		
C1	<p>HING1 - Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflete a ideia que pretende comunicar.</p> <p>HING2 - Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita, para desenvolvimento de períodos coordenados e/ou subordinados.</p>	<p>1. Informações pessoais</p>
C2	<p>HING8 - Dominar técnicas de leitura – como skimming, scanning, prediction etc.</p> <p>HING9 - Perceber e identificar índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero).</p>	<p>2. Eventos</p>
C3	HING16 - Reconhecer em um texto, a partir da interdiscursividade que o norteia, o lugar e a posição social ou de gênero de onde fala(m) os sujeitos discursivos, assim como seu público alvo e sua intenção comunicativa.	
C4	HI01- utilizar as diferentes de tecnologias visando promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos.	
C5	HING20 - Aprender os sentidos gerados pelos atos de linguagem nos processos de interlocução, em diferentes situações do cotidiano.	
C6	HING25 – Identificar em textos diversos a relação e a função entre as diversas linguagens para o estabelecimento das relações de sentido.	
C10	<p>HING 39 – Compreender e produzir enunciados adequados aos contextos construídos em Língua Inglesa, utilizando seu conhecimento gramatical, estratégico, sociolinguístico e discursivo.</p> <p>HING 40 – Integrar e sintetizar informações.</p>	
C11	HING42 - Perceber a importância do aprendizado e do uso das línguas estrangeiras modernas por sua função intrínseca de veículo fundamental de comunicação.	
C15	HING 52 – Reconhecer, na diversidade das produções discursivas e interlocutivas anteriores, os traços e as ideias que se repetem ou se transformam na produção atual, identificando o lugar e a posição social ou gênero de onde fala(m) os sujeitos discursivos, assim como o seu público alvo.	<p>3. Experiências Pessoais</p>
Carga-horária aproximada do trimestre: 30		

Plano de Sequência Didática – Objetos do Conhecimento – LINGUA INGLESA – Ensino Médio – Nível A2B (A2B)		
2º Trimestre		
Competência Discursiva	Principais gêneros textuais a serem utilizados como forma de desenvolver a competência discursiva e suas habilidades ligadas às três grandes áreas, conforme descrito no item “e” do enfoque pedagógico e metodológico: cartões postais, convites, colunas de conselho, guias de viagens.	
COMP	HABILIDADES	
OBJETO DO CONHECIMENTO		
C1	<p>HING3 - Desenvolver a competência interativa, por meio do uso da linguagem em situações de comunicação entre falantes que partilham o mesmo idioma, pautada por regras comuns e reciprocamente convenionadas. HING4 – Relacionar sentidos e intenções em situações de comunicação em foram produzidos.</p>	4. Eventos
C5	<p>HING21 - Realizar escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, à formalidade e aos propósitos de interação.</p>	
C6	<p>HING26 – Estabelecer a progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como a mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, diferentes marcas e estilos tipográficos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, repetição de refrões, para textos em versos (poemas, canções etc); mudança de quadros ou cenas, para textos audiovisuais; figura e fundo, segmentação em quadros ou áreas/zonas, para textos visuais ou até verbo-visuais (charges, cartuns, pinturas etc).</p>	5. Planejamento e intenções
C10	<p>HING35 - Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.</p>	
C11	<p>HING43 – Reconhecer na língua estrangeira em uso os processos de variação intrínsecos ao processo linguístico no que diz respeito a fatores geográficos, históricos, sociológicos (gênero, gerações e classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia).</p>	
C16	<p>HING53 – Identificar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano.</p>	6. Conselhos e sugestões

Carga-horária aproximada do trimestre: 30

Plano de Sequência Didática – Objetos do Conhecimento – LINGUA INGLESA – Ensino Médio – Nível A2B (A2B)		
3º Trimestre		
Competência Discursiva	HABILIDADES	OBJETO DO CONHECIMENTO
COMP	Principais gêneros textuais a serem utilizados como forma de desenvolver a competência discursiva e suas habilidades ligadas às três grandes áreas, conforme descrito no item “ê” do enfoque pedagógico e metodológico: artigos, propagandas, etiquetas, rótulos.	
C1	HING2 - Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita, para desenvolvimento de períodos coordenados e/ou subordinados. HING5 - Utilizar as estratégias verbais (paráfrases, perifrases etc) e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.	7. Fatos e Opiniões
C2	HING11 - Associar marcas textuais (título, formato, ilustração, palavras-chave) ao assunto, ao tipo ou ao gênero do texto.	
C6	HING24 – Relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido (elementos lexicais utilizados na referência a uma personagem, a um objeto, a uma ação etc.).	
C9	HING34 – Levantar e analisar indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes em textos de natureza diversa, visando a identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista predominante que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de confrontá-lo com outros textos, outras opiniões, assim como posicionar-se criticamente diante deles.	8. Quantidades
C10	HING36 - Analisar e perceber características próprias do idioma estrangeiro falado e escrito (norma culta e uso informal da língua): ordenação de palavras na frase, sistemas de interrogação e negação, colocação pronominal, uso de expressões idiomáticas, uso de plurais irregulares etc.	
C11	HING41 - Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar.	
C13	HING48 – Estabelecer, quando possível, relações de analogias entre os sistemas da língua materna e da língua estrangeira, propiciando maior apropriação e adequação em seu uso.	
C14	HING50 – Desenvolver uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação à função que a língua estrangeira tem no País, aos seus usos na sociedade e ao modo como as pessoas são representadas no discurso.	9. Solicitações
C16	HING54 – Compreender e utilizar as NTIC como instrumentos facilitadores da interação nas atividades de trabalho em equipe.	

Carga-horária aproximada do trimestre: 30