



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**ATANDO OS NÓS ENTRE A AVALIAÇÃO SOMATIVA E FORMATIVA: UMA
PROPOSTA À LUZ DA AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM NO
ENSINO MÉDIO TÉCNICO**

WALMA LAENE LEITE

Brasília-DF
2021

WALMA LAENE LEITE

**ATANDO OS NÓS ENTRE A AVALIAÇÃO SOMATIVA E FORMATIVA: UMA
PROPOSTA À LUZ DA AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM NO
ENSINO MÉDIO TÉCNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Processos formativos de professores e aprendizes de língua.

Orientador: Professora Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Brasília-DF

2021

L533a Leite , Walma Laene
 Atando os nós entre a avaliação somativa e formativa: uma
proposta à luz da Avaliação Orientada para Aprendizagem no
Ensino Médio Técnico / Walma Laene Leite ; orientador
Gladys Plens de Pereira Quevedo Camargo. -- Brasília, 2021.
 133 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2021.

 1. Avaliação de línguas. 2. Avaliação. 3. Avaliação
Orientada para a Aprendizagem. I. Quevedo Camargo, Gladys
Plens de Pereira , orient. II. Título.

WALMA LAENE LEITE

ATANDO OS NÓS ENTRE A AVALIAÇÃO SOMATIVA E FORMATIVA: UMA PROPOSTA À LUZ DA AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de mestre. Linha de pesquisa: Processos formativos de professores e aprendizes de língua.

Defendida e aprovada em: 20 de julho de 2021.

Banca examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo – Orientadora
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Bruna Lourenção Zocaratto
Instituto Federal de Brasília

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - S.J.Rio Preto

Profa. Dra. Joselita Junia Viegas Vidotti
Instituto Federal de Brasília

Dedico este trabalho a todas as mães pesquisadoras por sua nobreza e persistência em momentos de adversidades.

AGRADECIMENTOS

Diante desta jornada desafiadora, tenho muito a agradecer. É importante ressaltar que meus agradecimentos não são sequenciados por importância, pois esta seria uma tarefa árdua, uma vez que todos possuem um lugar especial no meu coração.

Começo este texto glorificando à Deus por sua infinita misericórdia e seu amor, por ser meu chão e meu sustento e por me capacitar. Se não fosse por sua infinita misericórdia, eu não teria chegado até aqui. Obrigada, Senhor, por me fortalecer e me amparar, mesmo quando pensei que não daria conta.

Apesar disto parecer narcisista, agradeço a mim por não ter desistido e ter suportado todas as pancadas que a vida me trouxe durante todo o tempo de pesquisa. Por muitas vezes, senti-me incapaz de finalizar esta investigação, mas, com o apoio de todos e a minha persistência, alcancei esse degrau. Estou orgulhosa de mim!!!

Também agradeço à minha filha Nina, que me enche do mais forte e poderoso amor entre humanos, que jamais imaginei sentir. Filha, você é a minha maior inspiração.

À minha família, por estar sempre ao meu lado e acreditar que eu sou capaz de dar passos grandes. Pai, Tia Elci, Walder e Walninho: obrigada por mudarem a minha vida. Obrigada por me apoiarem e me incentivarem a fazer tudo valer a pena sempre. Quando penso em vocês, nada além de lhes orgulhar e amor vem à minha cabeça.

À Lala e Mimi, por sempre confiarem em mim e me dizerem que eu sou capaz. Também agradeço por brincarem com a irmã sempre que foi preciso para me ajudar nos estudos. Amo vocês.

À família Nascimento, por sempre me apoiarem com muito amor e carinho. Obrigada, minha querida Best, pelos conselhos que sempre me ofereceu!

Às minhas amigas Simone e Kern, por existirem na minha vida, me apoiarem e me sustentarem.

À minha amiga Maria Antônia, a qual sempre me apoiou na vida acadêmica e sempre esteve lá por mim.

Às minhas amigas de mestrado, Anita, Cris e Karol, por compartilharem conhecimento, angústias, desesperos, *memes*, piadas e tudo que vivenciamos nesse período. À Cris mando um beijinho especial, por nossas conversas, áudios-*podcasts*

e nosso diário de mestrandas – em que chegamos ao número 5,689 –, nos quais imaginamos situações que não podem ser aqui descritas, mas que nos divertiram, mesmo à distância.

Às escolas onde já trabalhei antes do IFB, por me proporcionarem excelentes oportunidades de experiência, crescimento e desenvolvimento.

Mando, ainda, um agradecimento especial ao Sr. André Sobreira e ao Mr. Robert Gendron, pelo papel fundamental de despertar o meu interesse pela área de avaliação.

Agradeço também ao IFB, por me conceder a licença de trabalho para elaborar esta investigação e, acima de tudo, por acreditar que a formação profissional é fundamental para o crescimento da instituição.

Aos estimados professores Bruna Zocaratto e Douglas Consolo, por terem aceitado o convite para participar da minha banca de qualificação e de defesa da minha dissertação. Além disso, agradeço-lhes por todas as contribuições que recebi no exame de qualificação e pela forma gentil que sempre me trataram. Sabe-se que muitos alunos temem as bancas nesse momento. Por isso, desejo que todos os discentes possam ter a oportunidade, como a minha, de ter uma banca rica em qualidade e contribuições, que enaltece a investigação e não amedronta quem está sendo examinado. Professores Bruna e Douglas, vocês foram incríveis e me ajudaram demais... Serei eternamente grata a vocês!!!

Ademais, agradeço à professora Junia, por ter prontamente aceitado participar da banca em tempos tão difíceis e corridos.

Agradeço à minha querida funcionária, que foi meu grande apoio. Elisângela, obrigada por cuidar da minha filha com tanto amor e cuidado, trazendo tranquilidade para meu coração e me permitindo estudar em paz nesses últimos meses. Mil vezes obrigada!

Por fim, envio um dos mais importantes agradecimentos. Professora Gladys, primeiramente, gostaria de agradecê-la por ter me amparado quando precisei de apoio. Quando a procurei, eu estava desesperada, e você esteve lá por mim. Durante esse tempo todo, me orientou não só sobre avaliação, mas também sobre a vida. Você foi compreensiva, amorosa, cuidadosa... querida, generosa, carinhosa... inteligente, dedicada e prestativa... Você sempre esteve pronta para me fornecer *feedback* e para responder às minhas dúvidas. Além disso, você também foi um exemplo de superação e de que as adversidades da vida não podem abalar nossos objetivos. Obrigada por

ter sido a orientadora dos sonhos de qualquer mestrando. Sou muito abençoada por Deus por ter tido você como minha orientadora.

RESUMO

A avaliação somativa e a formativa têm sido vistas como opostas, porém, ao atar os nós entre elas, é esperado um caminho de sucesso não só no que tange à avaliação, mas também à aprendizagem. A Avaliação Orientada para Aprendizagem (LOA) (JONES; SAVILLE, 2016) foi o pilar teórico e foi adaptada ao contexto de pesquisa. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a harmonização no uso desses dois tipos de avaliação, formativa e somativa, no 1º ano EMI/CA. Para isso, uma pesquisa teórica (PRODANOV; FREITAS, 2013) com suporte documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e bibliográfico (SALVADOR, 1986) foi feita para alicerçar os objetivos e para que fosse possível propor uma forma de ação prática. Diante da teoria e pesquisa documental foi possível elaborar uma proposta de um hipotético bimestre no qual o ciclo da LOA foi adaptado ao contexto. Depois da finalização da proposta, foi possível observar que a união entre a avaliação somativa e formativa é possível, desde que haja muito planejamento e estratégias formativas para a aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Avaliação somativa. Avaliação orientada para aprendizagem (LOA). Ensino Médio Integrado. IFB.

ABSTRACT

Summative and formative assessment have been seen as opposite, but tying their knots is expected to be a successful way, not only to the assessment area, but also to learning. Learning Oriented Assessment (LOA) was the theoretical pillar, which was adapted to the research context. The research context was the 1st grade of Integrated High School from the Environment Control course at the campus Samambaia of the Federal Institute of Brasília. However, this research aims to investigate the harmonizing in the use of the two types of assessment, formative and summative, in the 1st year of Integrated High School. In order to do this, a theoretical research (PRODANOV; FREITAS, 2013) based on documents (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) and bibliography (SALVADOR, 1986) was made to consolidate the objectives to make possible a practical action proposal. Given the theory and the documentary research, it was possible to elaborate a proposal for a hypothetical two-month period in which the LOA cycle was adapted to the context. After finalizing the proposal, it was possible to observe that the union of summative and formative assessment is possible, as long as there are a lot of planning and formative strategies for learning.

Keywords: *Formative Assessment. Summative Assessment. Learning Oriented Assessment. Integrated High School. IFB.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CA	Controle Ambiental
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
IFB	Instituto Federal de Brasília
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
LOA	<i>Learning Oriented Assessment</i> / Avaliação Orientada para Aprendizagem
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCD	Pessoa com Deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPI	Preto, Pardo, Indígena
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos
QCRE	Quadro Comum de Referência Europeu para Línguas
REMI	Regulamento do Ensino Médio Integrado
SGA	Sistema de Gestão Acadêmica
UnB	Universidade de Brasília
Uneds	Unidades Descentralizadas de Ensino

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do DF com a Localização dos 10 <i>Campi</i> do IFB.....	22
Figura 2 – Perguntas e Objetivos de Pesquisa.....	29
Figura 3 – Estrutura da Abordagem Metodológica	30
Figura 4 – Análise do Conteúdo	36
Figura 5 – Os Níveis Macro e Micro da LOA	49
Figura 6 – O Nível Macro da LOA	49
Figura 7 – O Nível Micro da LOA	51
Figura 8 – O Nível Macro e Micro da LOA em Ação.....	52
Figura 9 – A Engrenagem da LOA	53
Figura 10 – Texto com Exemplos de Pistas Tipográficas	98
Figura 11 – O Ciclo da LOA na Sala de Aula do 1º Ano do EMI/CA.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes Curriculares dos Núcleos Referentes ao EMI-CA	25
Quadro 2 – Habilidades e Bases Tecnológicas do 1º ano EMI/CA.....	59
Quadro 3 – Peso das provas do PAS por etapa.....	66
Quadro 4 – Tipos de Itens do PAS.....	67
Quadro 5 – Matriz de referência e as Competências e Habilidades	68
Quadro 6 – Datas para o Cronograma de Aula do 1º Bimestre de 2022	74
Quadro 7 – Plano de Ensino	77
Quadro 8 – <i>Checklist</i> 1 para registro informal de avaliação	86
Quadro 9 – Prática Oral: Diálogo de Sobrevivência Profissional	88
Quadro 10 – 2ª Prática Oral (Andaime): Diálogo de Sobrevivência Profissional.....	89
Quadro 11 – <i>Checklist</i> 2 para Registro Informal de Avaliação.....	90
Quadro 12 – Instruções para Tarefa	91
Quadro 13 – <i>Checklist</i> 3 para Registro Informal de Avaliação.....	92
Quadro 14 – <i>Checklist</i> 4 para Registro Informal de Avaliação.....	94
Quadro 15 – <i>Checklist</i> 5 para Registro Informal de Avaliação.....	97
Quadro 16 – <i>Checklist</i> 6 para Registro Informal de Avaliação.....	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	21
2.1	EU, PROFESSORA E PESQUISADORA	21
2.2	BREVE HISTÓRICO DO IFB.....	21
2.2.1	O Instituto Federal de Brasília (IFB)	22
2.2.2	IFB: <i>Campus</i> Samambaia	23
2.2.3	O curso de Ensino Médio Integrado de Controle Ambiental (EMI-CA) do IFB - <i>Campus</i> Samambaia	23
2.2.4	Relevância do IFB	27
2.3	PERGUNTAS E OBJETIVOS DE PESQUISA	27
2.3.1	Natureza da pesquisa	29
2.3.2	A pesquisa teórica	31
2.3.3	Pesquisa bibliográfica	32
2.3.4	Pesquisa documental	33
2.4	A ANÁLISE DO CONTEÚDO	34
2.5	SÍNTESE DO CAPÍTULO	37
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	38
3.1	AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	38
3.2	AVALIAÇÃO SOMATIVA.....	40
3.3	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA APRENDIZAGEM.....	42
3.3.1	Andaimes	42
3.3.2	Autoavaliação	43
3.3.3	Avaliação de Pares	44
3.3.4	<i>Feedback</i>	45
3.4	AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA APRENDIZAGEM (LOA)	46
3.4.1	A LOA e a avaliação em larga escala	47
3.4.2	A LOA na sala de aula	50
3.4.3	A visão da LOA em níveis macro e micro	51
3.4.4	Os três princípios da LOA: um olhar detalhado	53
3.4.4.1	Tarefas para aprendizagem	53
3.4.4.2	Engajamento do aluno.....	54
3.4.4.3	<i>Feedback</i>	55
3.5	SÍNTESE DO CAPÍTULO	56
4	ANÁLISE DOCUMENTAL E PARTICULARIDADES DO CONTEXTO	58
4.1	O PLANO DE CURSO.....	58
4.1.1	Análise das habilidades e bases tecnológicas do plano de curso 1º ano EMI/CA	59
4.1.2	Orientações Metodológicas	62

4.1.3 Avaliação global das práticas educativas de acordo com o plano de curso EMI/CA	63
4.2 O PAS COMO PROVA EXTERNA PARA O EMI/CA E A MATRIZ DE REFERÊNCIA.....	65
4.2.1 A Matriz de Referência do PAS	67
4.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO	72
5 ATANDO OS NÓS	73
5.1 O CALENDÁRIO ESCOLAR E A ETAPA BIMESTRAL	73
5.2 O QUE SERÁ TRABALHADO NO PRIMEIRO BIMESTRE DO 1º ANO DO EMI/CA?	75
5.3 O PLANO DE ENSINO	76
5.4 PLANO DE AULA	80
5.5 A LOA E A PROPOSTA.....	101
5.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – POSTER RUBRIC	115
APÊNDICE B – RUBRIC CHECKLIST	117
APÊNDICE C – O QUE HÁ DE BOM AQUI?	119
APÊNDICE D – FICHA DE REVISÃO	120
APÊNDICE E – A PHONE INTERVIEW THANK YOU EMAIL	121
ANEXO A – WHAT IS AN ENVIRONMENTAL TECHNICIAN?	122
ANEXO B – SUSTAINABILITY: WHAT IS IT? DEFINITION, PRINCIPLES AND EXAMPLES	124
ANEXO C – FICHA DE ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS (BROOKHART, 2010)	136
ANEXO D – FICHA	137

1 INTRODUÇÃO

Atar os nós significa unir, entrelaçar. Para atar um nó em uma corda, as pontas devem se entrelaçar, unindo-se em um. Acreditamos que ao unir as pontas da avaliação somativa e da avaliação formativa, o olhar avaliativo estará sempre voltado para a aprendizagem e o contexto de provas externas não será esquecido. É com esse nó que buscamos unir o agir avaliativo e diminuir as fronteiras entre os usos.

Por isso, esta pesquisa nasce de uma inquietação profissional e pessoal. Após anos de experiência em sala de aula, fui trabalhar em uma escola internacional bilíngue, onde conheci outras formas de avaliação que eu nunca havia utilizado. Nesse contexto, a ideia era trabalhar com avaliação para aprendizagem com foco em *feedback* para que os alunos pudessem reconhecer “onde estavam” e “aonde deveriam chegar”. As provas tradicionais, aquelas em que o aluno se senta em fileiras e responde a um instrumento, sem consulta, ao final do trimestre, não eram o foco dessa metodologia. A princípio, fiquei muito preocupada com o resultado e, por vezes, incrédula se daria certo, mas minha responsabilidade e dedicação ao meu trabalho me fizeram aplicar o que a escola demandava, mesmo com receio. Os resultados me impressionaram, pois era possível observar que aquela nova forma de trabalhar produzia resultados melhores do que os conhecidos por mim anteriormente. Foi nesse momento que me apaixonei pelo tópico avaliação e segui estudando sobre o assunto. Comecei a indagar-me o porquê de um grande número de escolas se preocuparem, predominantemente, com a avaliação somativa, e por vezes, darem pouca importância à avaliação formativa.

Quando adentrei na rede pública, no Instituto Federal de Brasília (IFB), decidi que não queria ser só mais uma professora de inglês cuja prática avaliativa fosse, majoritariamente, somativa e, por isso, iniciei minha busca teórica sobre o equilíbrio entre as naturezas somativa e formativa da avaliação. Assumi turmas do Ensino Médio Integrado (doravante EMI) e do Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja), e busquei elaborar formas de avaliar mais dinâmicas e relevantes à realidade dos alunos com o intuito de melhorar não apenas minha prática avaliativa, mas com o objetivo de ter uma avaliação com foco na aprendizagem.

O IFB oferece aos professores uma certa autonomia para que exerçam suas funções pedagógicas em geral, inclusive no que concerne à avaliação. Diante da

minha experiência, tal autonomia traz divergências de opiniões, pois o contexto estudado além de ser um curso técnico profissionalizante, é também uma formação no Ensino Médio. Uma vez que o Ensino Médio antecede a graduação, muitos professores preparam seus alunos para a entrada no ensino superior, pois acreditam que os alunos não precisam parar os estudos em nível médio. O que concerne os colegas docentes é que ao voltar as práticas de sala de aula para os vestibulares em geral, há a possibilidade de desconfigurar o olhar do curso técnico oferecido na instituição. Não concordamos com tal preocupação, pois voltar as práticas pedagógicas para além do curso técnico é abrir os horizontes para um passo maior no futuro do aluno e não exclui o excelente trabalho de formação profissional já oferecido pela instituição.

Diante das minhas inquietações em relação à avaliação, foi natural inserir-me na Linguística Aplicada, que tem como um dos seus objetos de estudo tais questões no ensino de línguas (WIDDOWSON, 1996). Além disso, esta investigação vem a contribuir com o corpo de pesquisas que estão olhando para a avaliação em diversos contextos no sistema educacional brasileiro, como por exemplo: Consolo (2004), Quevedo-Camargo (2011), Scaramucci (2011) e Zocaratto (2018).

No que diz respeito à avaliação, concordamos com Luckesi (2011) quando ele afirma que avaliar a aprendizagem no âmbito escolar é um caminho para que o ensinar e aprender sejam produtivos e satisfatórios. Além disso, estamos alinhados com Libâneo, que nos diz o seguinte:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A avaliação somativa, mencionada acima por Libâneo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 80), é “feita ao final do processo de aprendizagem, geralmente por meio de um teste, sem permitir ajustes ao ensino”. Em consonância, Haydt (2008) afirma que:

[...] a avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos,

geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra ou de um grau para outro. (HAYDT, 2008, p. 18).

Por vezes, a avaliação somativa não é apreciada, pois, dependendo da forma como é utilizada, não oferece ao aluno evidências do que pode ser melhorado. Porém, de acordo com Wiliam e Black (1996), os resultados de uma avaliação, designada originalmente por somativa, podem ser usados com propósitos formativos com a utilização de estratégias formativas para a aprendizagem.

A avaliação formativa refere-se a todas as atividades realizadas por professores e alunos que fornecem evidências para serem usadas como *feedback* a fim de modificar, melhorar e ampliar as atividades de ensino e de aprendizagem (WILIAM; BLACK, 1998), ou seja, diferentemente da avaliação somativa, cujo foco é no resultado, a avaliação formativa é voltada para o processo e a aprendizagem.

Stiggins (2005) considera a avaliação para aprendizagem como parte integrante da avaliação formativa (CHAPPUIS, 2015). Por outro lado, a *Organisation for Economic Co-Operation and Development*, OECD (2008), considera a avaliação formativa e a avaliação para aprendizagem como sinônimos. Diante dos diferentes termos, optamos por manter a nomenclatura avaliação formativa e avaliação somativa para evitar conflitos conceituais. Porém, independentemente do termo usado, o foco sempre será no desenvolvimento e em melhorar a relação entre contexto escolar e instrumentos que fomentem a aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2003), buscar a harmonia entre a avaliação formativa e a avaliação somativa é extremamente importante, pois o papel da escola não deve ser apenas o de ranquear, aprovar ou reprovar alunos. Ela deve ter como objetivo principal a aprendizagem dos discentes para que possam alcançar seus objetivos pessoais e profissionais. Não obstante o mesmo autor afirma que “não existe avaliação quantitativa, mas somente qualitativa, pelo fato de que, constitutivamente, a qualidade é atribuída tendo por base uma quantidade” (LUCKESI, 2011, p. 417). Portanto, harmonizar a avaliação somativa e formativa pode ser o caminho para contemplar não apenas um processo de aprendizagem bem-sucedido, mas também um bom desempenho em atividades avaliativas, propiciando uma ponte entre a escola e o mundo real e entre a avaliação formativa e somativa (LUCKESI, 2003).

Uma proposta para a harmonia entre a avaliação somativa e a avaliação formativa foi construída em 2006. Avaliação Orientada para Aprendizagem (LOA)¹ é a tradução utilizada em língua portuguesa para o conceito em inglês *Learning Oriented Assessment*. O termo foi cunhado após a criação de um projeto voltado para o desenvolvimento de professores cujo propósito era realçar os elementos da avaliação voltados para a aprendizagem (CARLESS, 2007), e foi definido como “processos de avaliação nos quais os elementos de aprendizagem são mais enfatizados que os de medidas”² (CARLESS; JOUGHIN; LIU, 2006, p. 58).³ A LOA é apresentada por um ciclo o qual é permeado por três elementos essenciais⁴: tarefas, engajamento do aluno e *feedback*.

Perante essas considerações e inquietações surgiu a seguinte **pergunta de pesquisa**: como harmonizar o uso da avaliação somativa e formativa à luz da Avaliação Orientada para Aprendizagem- LOA no 1º ano do Ensino Médio Integrado/ Controle Ambiental (EMI-CA)? Isso posto, o **objetivo geral** foi investigar possibilidades da operacionalização do ciclo da LOA para que haja harmonização no uso da avaliação somativa e formativa no contexto do 1º ano do EMI-CA. O 1º ano EMI-CA foi a série escolhida por ser a primeira fase do ciclo do Ensino Médio, permitindo que eles iniciem essa fase sendo familiarizados com uma nova perspectiva avaliativa. Dentre os diversos cursos oferecidos pelo IFB, concentrei-me no curso de Controle Ambiental (doravante CA), *campus* de Samambaia, por ser um dos cursos em que leciono.

Dessa forma, para que o objetivo apresentado fosse alcançado, a teoria utilizada para embasar este estudo constituiu-se de avaliação formativa, avaliação somativa, estratégias formativas para a aprendizagem e a LOA. Esses pilares teóricos são fundamentais na busca da harmonização dessas duas práticas avaliativas, uma vez que ambas estão conectadas, não apenas no contexto de sala de aula, mas também no que tange à avaliação externa. Em relação à avaliação externa, o

¹ Decidi utilizar a sigla LOA, do inglês *Learning Oriented Assessment* por já ser assim utilizada em outros contextos nos quais é empregada. Acredito também que oferecerá fluência na leitura do texto.

² Todas as traduções são de nossa responsabilidade, exceto quando indicado o contrário.

³ “*assessment processes in which learning elements are emphasised more than measurement ones*”.

⁴ Discorrerei sobre estes elementos na fundamentação teórica.

Programa de Avaliação Seriada (PAS)⁵ é a prova referencial por ser a única prova externa relacionada ao contexto estudado nesta investigação.

Para atingir o objetivo supracitado, desenvolvemos uma pesquisa de natureza teórica/ básica (CASTILHO; BORGES; PEREIRA, 2014; DEMO, 2000; PRODANOV; FREITAS, 2013), qualitativo-interpretativista (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de objetivo exploratório (PRODANOV; FREITAS, 2013), ancorada em procedimento bibliográfico (SALVADOR, 1986) e documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), cujos aspectos serão ilustrados e detalhados no próximo capítulo.

Portanto, para apresentar todo o percurso de pesquisa, esta dissertação é composta por seis capítulos. O primeiro capítulo em que apresentamos a introdução é formado um breve resumo de todo o percurso metodológico e teórico desta investigação. O segundo, por sua vez, trata do percurso de pesquisa e todo seu caminhar metodológico. O terceiro capítulo traz a base teórica que sustenta as ideias e indagações desta pesquisa. Já no quarto capítulo, tratamos da análise documental e é feita uma breve análise dos dados. Em seguida, no quinto capítulo, apresentamos a proposta na qual o ciclo da LOA será colocado em prática. Por fim, o sexto capítulo traz reflexões em torno dos resultados, assim como sugestões de futuros estudos.

⁵ Acontece a cada ano do Ensino Médio na Universidade de Brasília (UnB). Mais informações serão apresentadas no capítulo 4.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa e os caminhos da investigação. Além disso, discorro sobre meu papel como pesquisadora, o contexto de pesquisa, as fontes de informações, as perguntas, os objetivos de pesquisa e os procedimentos de análise.

2.1 EU, PROFESSORA E PESQUISADORA

Sou professora de língua inglesa desde 2002. Iniciei minha carreira como instrutora de línguas em cursos de idiomas e, após o término da faculdade, em 2005, fiz um intercâmbio para os Estados Unidos da América, onde tive como objetivo a imersão na cultura e o aprimoramento do conhecimento da língua inglesa. Em 2007, comecei minha carreira em escolas regulares e também como coordenadora em uma escola de idiomas. Possuo três pós-graduações *lato sensu*, sendo uma delas pela Universidade Canadense-*Winnipeg University*. Atualmente sou professora do IFB.

Trabalhar no IFB sempre foi um sonho. Ao ser convocada para assumir minha vaga no concurso público no qual fui aprovada, sabia que estava dando um grande passo na minha carreira como professora de línguas, afinal o IFB é uma instituição muito reconhecida por sua qualidade de ensino e também por projetos voltados para sociedade. Por isso, naquele momento, percebi que era minha oportunidade de crescer profissionalmente para que eu pudesse, mais ainda, contribuir com a aprendizagem e formação dos meus alunos.

2.2 BREVE HISTÓRICO DO IFB

A história dos Institutos Federais iniciou-se em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha assinou o decreto 7.566 e criou 19 Escolas de Aprendizizes Artífices. Essas instituições de ensino eram voltadas para as classes sociais menos favorecidas e tinham o objetivo de oferecer uma formação profissional que fosse voltada para o crescimento econômico e social do país (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2018, p. 9-10). Com o passar dos anos e novas políticas públicas e educacionais, as Escolas de Aprendizizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais (1937), Escolas industriais e técnicas (1942), Escolas Técnicas Federais

(1959), e por fim, Centros Federais de Educação Tecnológica (1978). Porém, foi apenas em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, que 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades foram oficializados como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Hoje, os Institutos Federais oferecem educação profissional gratuita, na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2012).

2.2.1 O Instituto Federal de Brasília (IFB)

O IFB foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Hoje o IFB é composto por uma Reitoria e 10 *campi* distribuídos pelo Distrito Federal: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga.

Figura 1 – Mapa do DF com a Localização dos 10 *Campi* do IFB



Fonte: Revista Identidade IFB (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2019, p. 5).

A figura acima apresenta a localização geográfica dos *campi* do IFB em Brasília. O número 8 representa o *campus* Samambaia, local em que é inserida esta pesquisa, e será detalhado na próxima seção.

2.2.2 IFB: *Campus* Samambaia

O *Campus* Samambaia oferece formação técnica nas áreas de Construção Civil, Meio Ambiente e Produção Moveleira, além de Licenciatura em Educação Profissional para aqueles que já possuem alguma graduação. Essas formações estão situadas em três eixos tecnológicos: ambiente, saúde e segurança; infraestrutura e produção industrial. A escolha da área de pesquisa e ensino desse *campus* foi definida através de consultas à sociedade e também de acordo com os dados socioeconômicos da região (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 9-10), uma vez que a estrutura *multicampi* dos Institutos Federais têm por objetivo favorecer a diversificação de seu atendimento de acordo com a vocação econômica das regiões administrativas do Distrito Federal.

2.2.3 O curso de Ensino Médio Integrado de Controle Ambiental (EMI-CA) do IFB - *Campus* Samambaia

O curso foi autorizado por meio da Resolução 21/2014/CS-IFB em 2014 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2014, *on-line*). Podem ser oferecidas até 40 vagas e o curso é considerado de turno integral. As aulas são oferecidas das 8:00 da manhã até às 18:40 nas segundas e quartas-feiras, e nos outros dias da semana, as aulas são realizadas das 8:00 às 13:30. Há um intervalo de 20 minutos pela manhã, um descanso para o almoço com duração de uma hora e 30 minutos e outro intervalo para o turno da tarde. Nos dias em que não há aula regular no período da tarde, os alunos são convidados a participar de plantões de atendimentos, programas de monitoria, assim como de projetos de pesquisa e extensão.

Para ingresso no curso do EMI-CA, os requisitos são: ter concluído o Ensino Fundamental até o dia da matrícula, ter idade inferior a 18 anos, ser contemplado e convocado pelo processo seletivo e apresentar a documentação completa exigida. Para conseguir uma vaga, o candidato participa de um sorteio eletrônico, assim como

em quase todos os outros cursos do IFB. Primeiramente, há a publicação de um edital com as normas para ingresso e um cronograma. A primeira etapa após a publicação do edital do processo seletivo é a inscrição *on-line* no portal do IFB (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2020, *on-line*)⁶ e, logo após, a comprovação da reserva de vaga, que é a oportunidade de os candidatos concorrerem às cotas como, por exemplo, as ações afirmativas de caráter inclusivo conforme a lei: preto, pardo, indígena (PPI), renda abaixo de 1,5 salário-mínimo, para aqueles que sempre estudaram em escola pública, e vagas para pessoa com deficiência (PCD). No caso do público geral, ou seja, quem não participou de nenhuma reserva de vaga, há a oportunidade de concorrer às vagas comuns, chamadas de ampla concorrência, garantindo, assim, que todos os interessados tenham a oportunidade de concorrer ao sorteio.

Os três anos do EMI-CA/IFB - *Campus* Samambaia são constituídos de carga horária total de 3550 horas e divididos em três núcleos: estruturante, articulador e tecnológico (vide Quadro 1). De acordo com o plano de curso, são destinadas 2316,67 (horas-relógios)⁷ horas para o desenvolvimento do núcleo estruturante que se relaciona:

[...] com os conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), contemplando conteúdos científicos e culturais basilares para a formação humana integral. Apesar dos componentes não estarem alocados no Núcleo Articulador, as disciplinas serão realizadas de forma integrada com a área técnica do curso. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 24).

O núcleo articulador, por sua vez, faz conexão entre os conhecimentos do Ensino Médio e os da educação profissional sendo destinadas 583,33 horas de ensino e é assim definido:

[...] relaciona-se com os conhecimentos do Ensino Médio e da educação profissional, por meio de conteúdos de estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico, e elementos expressivos para a integração curricular, de modo a contemplar as bases científicas gerais que alicerçam inventos e soluções tecnológicas, suportes de uso geral tais como tecnologias de informação e comunicação, tecnologias de organização, higiene e segurança

⁶ INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

⁷ Hora-relógio ("h") equivale ao período de 60 minutos.

no trabalho, noções básicas sobre o sistema da produção social e relações entre tecnologia, natureza, cultura, sociedade e trabalho. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 24).

Outrossim, o núcleo tecnológico é composto por conhecimentos da formação técnica específica correspondendo a 650 horas e sendo conceituado como:

[...] relativo a conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão, contemplando disciplinas técnicas complementares, para as especificidades da região de inserção do *campus*, e outras disciplinas técnicas não contempladas no núcleo articulador. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 24).

Não obstante, é necessário o mínimo de 35 horas de atividades complementares para concluir o curso.

Quadro 1 – Componentes Curriculares dos Núcleos Referentes ao EMI-CA

Núcleo estruturante	Núcleo Articulador	Núcleo Tecnológico
Arte visuais	Cidadania, Direitos Humanos e Juventude	Ecologia
Biologia	Física*	Gerenciamento de Emissões Atmosféricas
Educação Física	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	Gerenciamento de Resíduos Sólidos
Filosofia	Informática Básica	Gestão Ambiental
Física	Informática Avançada	Hidrologia e Gestão dos recursos Hídricos
Geografia	Introdução ao Controle Ambiental	Impactos Ambientais
História	Leitura e Produção de Texto Técnico	Introdução ao Sensoriamento Remoto
Inglês/ Espanhol	Matemática*	Introdução aos Sistemas de Informações Geográficas

Língua Portuguesa e literatura	Química Analítica	Legislação Ambiental
Matemática	Saúde e Meio Ambiente	Manejo e Conservação do Solo
Música		Microbiologia Ambiental
Química		Noções de Hidráulica
Sociologia		Qualidade da Água
		Recuperação de Águas Degradadas
		Tratamento de Águas de Abastecimento
		Tratamento de Águas Residuárias
Total de horas-relógio nos três anos do Ensino Médio Integrado - Controle Ambiental.		
2316,66	583,33	650
*Bases tecnológicas do componente a serem desenvolvidas com a área tecnológica do curso.		

Fonte: autoria própria (2021), com base em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (2018, p. 27-29).

Como mostra o Quadro 1, a língua inglesa faz parte do núcleo estruturante. Ao incluir as línguas estrangeiras, definiu-se que seriam destinadas 200 horas, divididas nos três anos e organizadas em duas aulas semanais. Ao entrar no primeiro ano do EMI-CA/IFB-*Campus* Samambaia, as duas primeiras semanas de aula de língua estrangeira devem ser ministradas em conjunto entre os professores de inglês e de espanhol para que os alunos tenham acesso às especificidades de cada língua e conheçam o currículo escolar. Após essas duas semanas, os alunos podem optar por qual língua preferem estudar e devem manter essa decisão até o terceiro ano do Ensino Médio, pois como a disciplina de língua inglesa é anual, diferentemente de outras que são semestrais, há pré-requisitos que devem ser contemplados a cada início de série para o bom andamento da aprendizagem.

2.2.4 Relevância do IFB

O IFB é uma instituição que incentiva a qualificação profissional não apenas em âmbito salarial, onde o professor recebe seus rendimentos de acordo com sua formação educacional, mas também possibilita ao professor dedicar 12 horas-aulas de sua carga horária para pesquisa, dentre as 40 horas de trabalho. Poucas instituições oferecem tal disposição e, por isso, o contexto da pesquisa já se torna relevante.

Além disso, o IFB também é uma instituição onde há diversos projetos e eventos nos quais alunos desde o Ensino Médio já podem iniciar a vida acadêmica, seja por meio da apresentação de projetos de extensão, artigos de pesquisa ou outros. Um grande evento que proporciona tal crescimento é o ConectaIF. O ConectaIF é:

[...] um evento gratuito e anual realizado pelo Instituto Federal de Brasília que reúne inovação, tecnologia e muito conhecimento. Nele, são oferecidas centenas de atividades, todas gratuitas, e nas mais diversas áreas. São oficinas, mostras, *workshops*, rodas de conversa, protótipos de produtos, arte, cultura, palestras, competições, exposições e muito mais, totalizando 18 eventos simultâneos (CONNECTAIF, 2019, *on-line*).

É por causa do incentivo à pesquisa não apenas de professores, mas também dos alunos que podemos observar a vasta produção acadêmica dos docentes que atuam no IFB. Há exemplos de estudos em inúmeras áreas, mas destaco o trabalho de Fernandes (2019), que realizou uma pesquisa-ação com o objetivo de verificar o letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol no IFB, a pesquisa de Santos (2020), também voltada aos professores em formação do curso de licenciatura em espanhol e que se concentrou na autorregulação da aprendizagem desses futuros professores e a pesquisa de Zocaratto (2018) sobre a aprendizagem da avaliação em um curso de licenciatura do IFB.

Após apresentar o contexto de pesquisa e sua relevância, na próxima seção apresento as perguntas e objetivos de pesquisa.

2.3 PERGUNTAS E OBJETIVOS DE PESQUISA

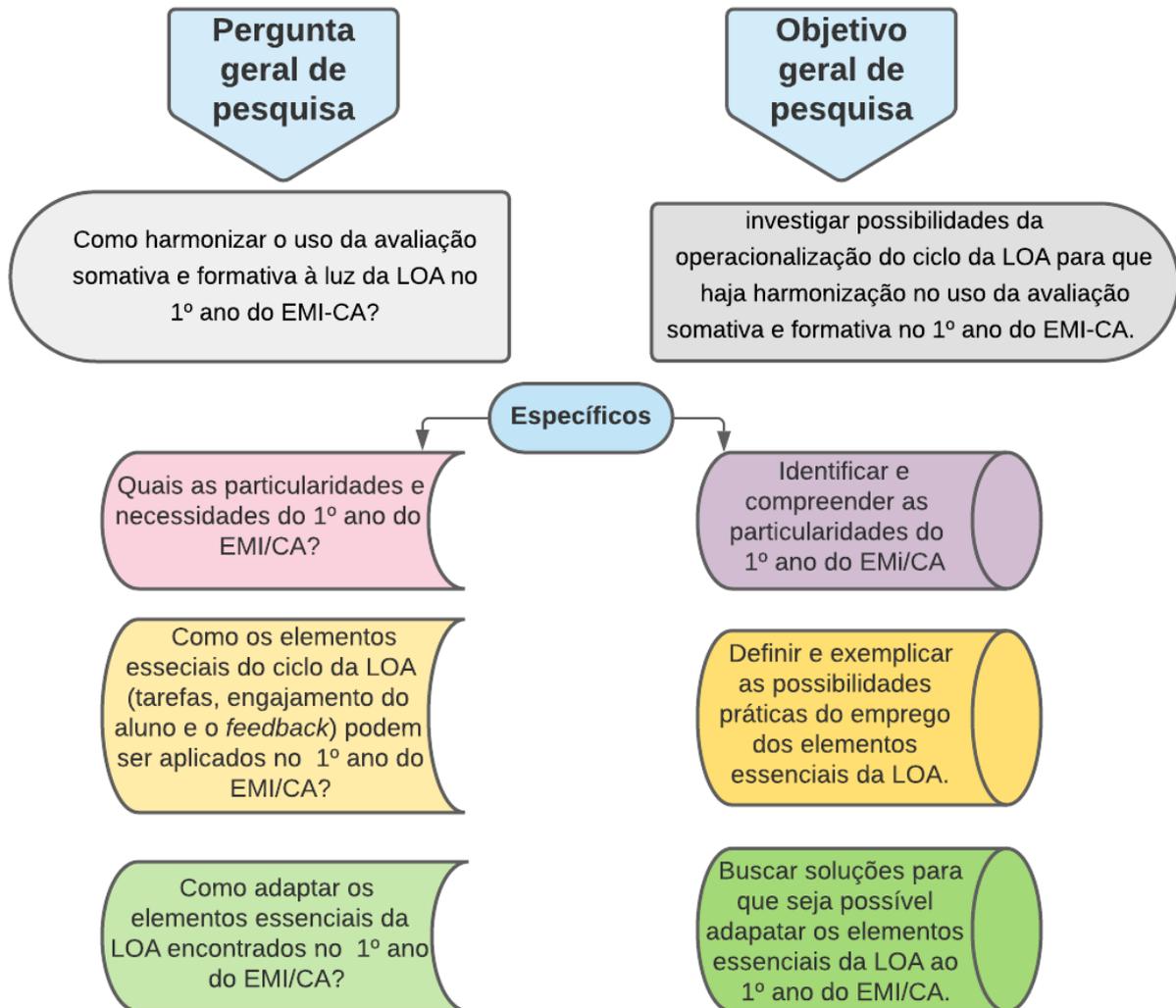
Levando em consideração que a avaliação formativa é voltada para a aprendizagem do aluno (BLACK *et al.*, 2002), que a avaliação somativa pode ser utilizada com cunho formativo (CARLESS, 2015) e que a LOA é uma proposta que oferece subsídios bem fundamentados para a harmonização entre a avaliação somativa e formativa, a pergunta geral que orientou esta pesquisa foi: **Como harmonizar o uso da avaliação somativa e formativa à luz da LOA no 1º ano do EMI-CA?**

Para que a investigação fosse possível, tivemos como objetivo geral: **investigar possibilidades da operacionalização do ciclo da LOA para que haja harmonização no uso da avaliação somativa e formativa no contexto do 1º ano EMI-CA.**

O percurso de investigação não costuma ser simples e objetivo e para que a “construção” desta investigação fosse baseada em “fundações” seguras, fez-se necessário dividir o objetivo e a pergunta geral de pesquisa em partes específicas. Para operacionalizar o ciclo da LOA é necessário investigar o contexto de pesquisa e suas necessidades e definir como os elementos⁸ essenciais da Avaliação Orientada para Aprendizagem podem ser inseridos no dia a dia das ações pedagógicas, para que, por último, haja a possibilidade de operacionalizar o referido ciclo de forma prática. Diante disso, podemos observar na seguinte figura os objetivos e perguntas específicas de pesquisa:

⁸ Tarefas, engajamento do aluno e *feedback*.

Figura 2 – Perguntas e Objetivos de Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Sendo assim, tendo concluído a apresentação dos objetivos e perguntas de pesquisa, na próxima seção apresento o caminhar metodológico.

2.3.1 Natureza da pesquisa

Esta investigação insere-se no paradigma qualitativo-interpretativista e tem objetivos predominantemente exploratórios. Além disso, é uma pesquisa teórica com suporte documental e aporte bibliográfico conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 3 – Estrutura da Abordagem Metodológica



Fonte: autoria própria (2021), com base em Prodanov e Freitas (2013).

A respeito da investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67), “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. André (2013, p. 97) complementa essa ideia, afirmando que

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Nessa mesma linha, de acordo com Chizzotti (1998, p. 83), a pesquisa qualitativa pressupõe “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Sendo assim, “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” (CHIZZOTTI, 1998, p. 83).

Uma vez que “a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que limitam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23) são fundamentos unos para uma pesquisa desta natureza, esta investigação se caracteriza como qualitativa pois exige um estudo amplo da teoria e sua relação com o contexto pesquisado, o 1º ano EMI-

CA, não se ocupando de uma análise quantitativa dos dados levantados, ao contrário, a preocupação está em interpretá-los qualitativamente.

Segundo o paradigma interpretativista, “cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32). Por isso, “o paradigma interpretativo exige esforços específicos do pesquisador, incluindo as questões que ele propõe e as interpretações que traz para elas”, uma vez que “os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7). Portanto, esta pesquisa reconhece que por meio da aproximação do contexto de pesquisa e o olhar interpretativo e teórico da pesquisadora, há uma grande possibilidade de encontrar a harmonização entre a avaliação somativa e formativa. Apesar de, neste caso, a pesquisadora não estar em campo devido à licença concedida para realização deste estudo, a aproximação será diante da união de estudos dos documentos, pesquisa teórica e conhecimentos empíricos e profissionais. Por isso, pode-se dizer que essa pesquisa é qualitativa-interpretativista.

Ademais, cumpre ressaltar que esta pesquisa é reconhecida predominantemente com o objetivo exploratório, pois “a pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Gil (2007) assume que pesquisas dessa natureza costumam envolver análise de exemplos que estimulem a compreensão e levantamento bibliográfico. Alinhado a isso, esta pesquisa além de teórica é, em grande parte, de teor bibliográfico.

2.3.2 A pesquisa teórica

A pesquisa teórica é “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p. 20). Além disso, Castilho, Borges e Pereira (2014) nomeiam a pesquisa teórica como básica. De acordo com esses autores, o objetivo dessa modalidade de pesquisa é

[...] intelectual, procura alcançar o saber para satisfação do desejo de adquirir conhecimentos e proporcionar informações possíveis de aplicações práticas,

sendo desvinculada de finalidades utilitárias imediatas, não sofrendo limitação de tempo. (CASTILHO; BORGES; PEREIRA, 2014, p. 17).

Em vista disso, consideramos teórica esta investigação pois é por meio do estudo teórico-bibliográfico que serão buscados subsídios para a harmonização entre a avaliação formativa e somativa em prol da aprendizagem.

A primeira fase deste estudo consistiu na coleta e interpretação de conhecimentos teóricos e conceituais sobre avaliação formativa, somativa e LOA. Os conhecimentos obtidos nessa primeira fase foram utilizados na segunda etapa da pesquisa, quando propus um plano de ensino para o 1º ano EMI-CA, o qual visa à inserção da teoria na prática, suscitando possibilidades, dificuldades e permeando o caminho a ser trilhado por professores.

2.3.3 Pesquisa bibliográfica

É esperado que toda pesquisa busque suporte na bibliografia para embasamento científico. Todavia, Tozoni-Reis (2009, p. 25) explica que

A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta dos dados é a própria bibliografia sobre o tema ou o objeto que se pretende investigar. [...] Na pesquisa bibliográfica, vamos buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido. Não vamos ouvir entrevistados, nem observar situações vividas, mas conversar e debater com os autores através de seus escritos.

Além disso, a mesma autora conceitua que “concordar, discordar, discutir, problematizar os temas à luz das ideias dos autores lidos são os procedimentos dessa modalidade de pesquisa” (TOZONI-REIS, 2009, p. 25).

Em acréscimo, Oliveira (2007) caracteriza a pesquisa bibliográfica como uma

[...] modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos [...] estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica [...] o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico. (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

É necessário que a bibliografia seja profundamente analisada, assim como diz Gil (2019, p. 73): “A pesquisa bibliográfica se utiliza, fundamentalmente, das

contribuições de diversos autores sobre determinado assunto”. Nesse caso, em conformidade com Lüdke e André (1986, p. 44), “o investigador procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados”. Observa-se, portanto, a relevância do estudo bibliográfico, pois somente diante do estudo teórico das diferentes funções da avaliação e suas implicações é que será possível chegar a uma proposta de como harmonizá-las em sala de aula no contexto investigado.

Apesar de a pesquisa bibliográfica ser o suporte dos estudos aqui feitos, esse não foi o único procedimento metodológico utilizado. Foi preciso também o suporte documental para que a investigação fosse completa e trouxesse mais reflexões e considerações sobre a harmonização entre avaliação somativa e formativa no 1º ano do EMI/CA.

2.3.4 Pesquisa documental

Lüdke e André (1986, p. 38) conceituam que “a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A pesquisa documental faz uso do documento como objeto de investigação, o qual pode se apresentar de diversas formas, tais quais filmes, vídeos, *slides*, fotografias ou *posteres*, e não apenas textos escritos. Por outro lado, Appolinário (2009) afirma que a pesquisa com estratégia documental é aquela que se utiliza apenas de fontes como livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica.

Oliveira (2007, p. 69) se posiciona sobre a pesquisa documental, afirmando que essa “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

Além disso, de acordo com Figueiredo (2007), os documentos são fontes de informações, indicações e esclarecimentos os quais seu conteúdo clarificam determinadas questões e servem de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador. Nesta pesquisa, os documentos analisados foram: o plano de curso relativo ao 1º ano do EMI-CA do IFB, *campus* Samambaia (INSTITUTO FEDERAL DE

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018), a matriz de referência do PAS (CEBRASPE, 2019) e a Resolução 21/2014/CS-IFB (BRASIL, 2014), que autoriza a oferta do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Controle Ambiental e aprova seu respectivo plano de curso e o REMI.

2.4 A ANÁLISE DO CONTEÚDO

Esta pesquisa recorreu aos estudos de Bardin (1977) sobre análise do conteúdo que, de acordo com a autora, é dividida em três partes: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise é a primeira fase da análise do conteúdo, e de acordo com Bardin,

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso. (BARDIN, 1977, p. 95).

A pré-análise se constitui basicamente em encontrar o máximo possível de documentos na organização do material e definir como será feita essa análise. No caso desta pesquisa, o primeiro passo foi criar uma base teórica rica e pertinente e, paralelamente, fez-se necessário coletar os documentos relevantes para o EMI/CA no que concerne avaliação, não apenas documentos internos, como também externos. Assim, defini como base teórica os temas avaliação formativa, avaliação somativa, estratégias formativas para aprendizagem e a LOA. No que concerne aos documentos, os escolhidos foram o plano de curso EMI/CA, a matriz de referência do PAS, o REMI e a Resolução 21/2014/CS-IFB.

Após a pré-análise do conteúdo, é necessário decidir como serão organizados esses documentos e essa bibliografia. Bardin (1977) afirma que a codificação é o ato de sistematizar e agrupar em unidades para descrever as características do conteúdo. Para isso, a autora declara que são necessárias unidades de registro, regras de enumeração e o tipo de análise. Nesta pesquisa, a unidade de registro buscada foi o tema: avaliação. O tema é “geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências” (BARDIN, 1977, p. 106). A regra de enumeração é a presença do tema nos documentos

analisados. Isso quer dizer que até mesmo a ausência do tema pode ser relevante, pois “o acontecimento, o acidente e a raridade, possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado” (BARDIN, 1977, p. 116). A análise é a qualitativa pelo “fato de a inferência, sempre que é realizada, ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 1977, p. 115-116).

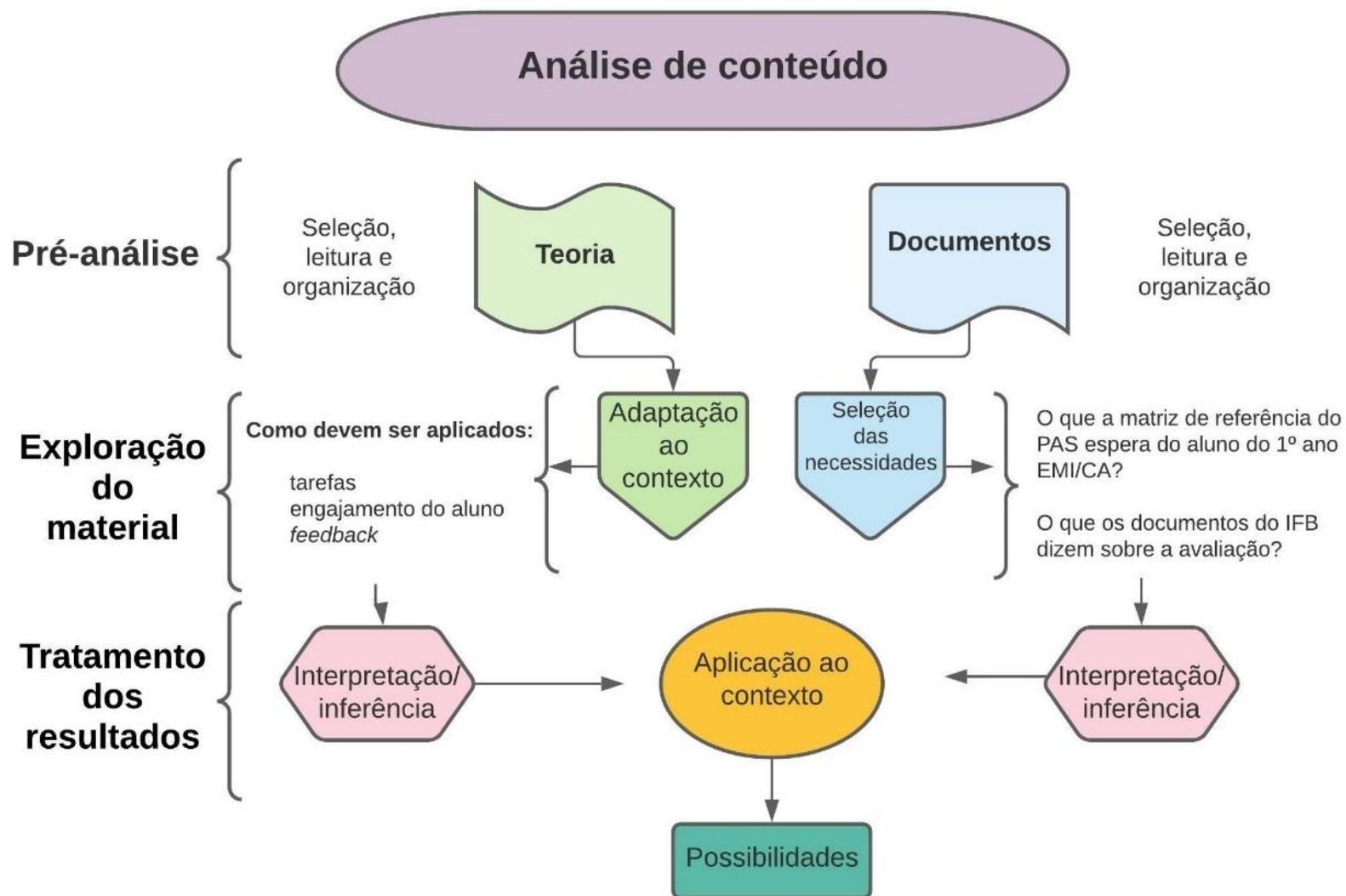
Após a pré-análise, é feita a exploração do material que é “longa e fastidiosa, e consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). É na exploração do material que é feita a organização sistemática das decisões tomadas na pré-análise. Foi nesta fase que a busca por respostas e possibilidades aconteceu.

A última fase da análise de conteúdo é o tratamento dos resultados. Dependendo do tipo de pesquisa, é possível utilizar várias ferramentas, inclusive ordenadores tecnológicos. Porém, diante dos objetivos aqui buscados, a inferência foi a melhor opção nesta fase, pois é a ferramenta que mais se aproxima das possibilidades de organização e categorização do conteúdo.

Após alcançar os resultados necessários é possível inferir e interpretar perante os objetivos previamente propostos e analisados. Tais descobertas podem ser as esperadas ou até mesmo surpreendentes (BARDIN, 1977), pois é diante da indução que as causas a partir dos efeitos podem ser investigadas.

A próxima figura representa o caminho seguido para análise do conteúdo:

Figura 4 – Análise do Conteúdo



Fonte: elaborado pela autora (2021).

2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentei a metodologia aplicada a esta investigação que foi uma pesquisa de natureza teórica/básica (CASTILHO, BORGES; PEREIRA, 2014; DEMO, 2000; PRODANOV; FREITAS, 2013), qualitativo-interpretativista (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de objetivo exploratório (PRODANOV; FREITAS, 2013), bibliográfica (SALVADOR, 1986) e documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O contexto estudado foi o 1º ano do EMI-CA do IFB-*Campus* Samambaia e investigar formas de harmonizar o uso da avaliação formativa e o uso da avaliação somativa foi o objetivo. O percurso para buscar essa harmonização baseou-se nos estudos de (BARDIN, 1977) por meio da análise e adaptação da teoria ao contexto com lentes da análise de conteúdo, baseada na avaliação. A inferência diante dos achados foi utilizada com o intuito de encontrar as dificuldades e as possíveis respostas para operacionalizar o ciclo da LOA.

No próximo capítulo, apresento a fundamentação teórica que sustenta o caminho metodológico apresentado, debruçando-me, de forma mais detalhada, sobre avaliação somativa, avaliação formativa, estratégias formativas para a aprendizagem e a LOA serão detalhadas a seguir.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação somativa e a avaliação formativa são amplamente divulgadas, conceituadas e discutidas. Na relação ensino-aprendizagem de línguas⁹, as duas modalidades são cruciais para o contexto escolar. Usar instrumentos avaliativos voltados para a aprendizagem é um caminho necessário. Além disso, os testes que são utilizados com o intuito de atribuir nota ao conhecimento adquirido ao final de um período também são importantes, pois este é o caminho utilizado em várias situações fora da escola. Ademais, é uma exigência do sistema educacional brasileiro, e os resultados oferecidos dessas formas de coletar dados sobre os alunos são utilizados por pais, escolas e governo.

Este capítulo apresenta cinco seções nas quais discorro, em sequência, sobre avaliação formativa, avaliação somativa, estratégias formativas para a aprendizagem e o retrato da LOA, bem como de toda sua estrutura e ciclo. Por último, apresento a síntese do capítulo.

3.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa tem o foco na aprendizagem do aluno. Black *et al.* (2002, p. 2) afirmam que a avaliação formativa se materializa por meio de “qualquer instrumento avaliativo cuja prioridade de seu escopo é promover a aprendizagem do aluno e difere daqueles que são feitos com o intuito de contabilizar, ranquear ou certificar competência”.¹⁰ Yorke (2003, p. 478) assume que “a avaliação para aprendizagem é mais complexa do que parece à primeira vista”¹¹, e essa constatação é um fato quando observamos o dia a dia escolar e escutamos os professores mencionando o quão difícil é implementar esse tipo de avaliação. Hadji (2001) também contribui nessa linha, quando defende que avaliação formativa é a modalidade avaliativa que acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade do mesmo. Sendo assim, é possível conectar-se

⁹ Para um panorama do ensino de língua inglesa no Brasil, sugerimos o artigo de Quevedo-Camargo e Silva (2017).

¹⁰ “[...] is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting pupils’ learning. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence”.

¹¹ “[...] more complex than it might appear at first sight”.

ao conceito de Black *et al.* (2002) mencionado anteriormente, no qual o foco da avaliação formativa é a aprendizagem.

Stiggins (2005) afirma que para que a avaliação seja de fato formativa e centrada na aprendizagem, algumas ações são necessárias. Aplicar testes com maior frequência, a seu ver, mostra-se muito eficaz, pois, a partir da aplicação de provas, é possível observar se o ensino e aprendizagem estão alcançando suas metas ou não, oferecendo a possibilidade de fazer ajustes necessários ao planejamento. Isso não implica apenas na quantidade de provas aplicadas, mas sim na quantidade de evidências e possibilidades de intervenção com o propósito de ajustar o caminho para aprendizagem.

Outra ação importante é gerenciar os dados de forma efetiva pois, a chave para o sucesso não reside apenas em recolher evidências e sim como essas informações são gerenciadas, interpretadas e utilizadas. Há, inclusive, alguns *softwares*, tais quais o *Google Classroom* e o *Fet*, que foram desenvolvidos para auxiliar o professor a registrar evidências da participação e do progresso dos alunos facilitando a análise que o professor possa vir a fazer.

A terceira ação necessária é a avaliação para aprendizagem. Na avaliação para aprendizagem, a alternativa é usar diferentes métodos e instrumentos avaliativos para fornecer aos alunos, professores e pais um fluxo contínuo de evidências do progresso do aluno, identificando como o aprendiz está em direção ao esperado e, se for o caso, direcioná-lo ao conhecimento e habilidades que são necessários para que as metas de aprendizagem sejam alcançadas. Tal ação facilita a visualização dos andaimes que serão utilizados durante o percurso para alcançar os objetivos de aprendizagem e não apenas para saber onde deve-se chegar. Andaimes são o “suporte fornecido ao iniciante pelo par mais competente no processo de aprendizagem para que o aprendiz possa transcender suas potencialidades” (FREITAS, 2012, p. 68).

É importante ressaltar que a avaliação para aprendizagem se refere ao processo e não necessariamente ao instrumento. O objetivo desse tipo de avaliação é que o aluno se torne protagonista e seja responsável por sua aprendizagem, tendo a habilidade de identificar como está, como deveria estar e também ser capaz de identificar aonde e como deve chegar de acordo com os objetivos de aprendizagem (HOFFMAN, 2000; LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1986). Para que isso aconteça, é necessário um contexto no qual o aluno possa se ver e se reconhecer nos objetivos de aprendizagem e, com isso, saber identificar o que é necessário fazer para alcançar

os objetivos de aprendizagem. O professor entra como coadjuvante da aprendizagem, guiando o estudante e mostrando caminhos possíveis para alcançar os objetivos. Provas, trabalhos e outros instrumentos avaliativos podem fazer parte da avaliação somativa e também da avaliação formativa, pois as ações e o processo os transformam, e não o instrumento de forma isolada (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1971).

Algumas estratégias são de grande valia para que os instrumentos avaliativos tenham um foco maior na aprendizagem e ofereçam mais autonomia e reflexões aos estudantes e serão explicitadas mais adiante. Antes, porém, discorrerei sobre a avaliação somativa.

3.2 AVALIAÇÃO SOMATIVA

De acordo com Stiggins (2005, p. 326),¹² a “avaliação somativa refere-se aos testes que são aplicados após o período em que a aprendizagem deveria ter ocorrido, para determinar se realmente aconteceu”¹³. Esse conceito é amplamente aplicado no cotidiano escolar e é comum observar o ciclo: ter aulas, tarefas para casa e, no fim de um período específico de dedicação aos estudos, participar de uma semana de provas. Para a escola e alunos, as notas são de grande valia para saber se os objetivos estão sendo alcançados. Esses resultados não são fundamentais apenas para as escolas e os estudantes, mas também para os responsáveis pelos alunos, que querem ser informados sobre como está o rendimento escolar de seus filhos. Não obstante, o governo também angaria esses dados para que possa publicizar os resultados e para obter recursos e maior visibilidade internacional.

Entretanto, há questionamentos sobre as contribuições desse tipo de avaliação, pois muitas vezes não permite retratar efetivamente a aprendizagem, e o único retorno que o aluno recebe é um número ou uma menção, ou seja, uma nota. Isso transforma a avaliação somativa em uma oportunidade para medir e classificar os alunos. Nesse mesmo sentido, Luckesi (1999) pontua que

¹² Esta e as demais traduções neste trabalho são de minha responsabilidade, exceto quando indicado o contrário.

¹³ “*Summative assessment has referred to tests administered after learning is supposed to have occurred to determine whether it did*”.

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias. (LUCKESI, 1999, p. 34).

De acordo com Black *et al.* (2002, p. 1), “os métodos que os professores usam não são efetivos em promover boa aprendizagem. As práticas de atribuição de notas e de correções tendem a enfatizar a competição ao invés de melhoria pessoal”¹⁴. Isso quer dizer que a avaliação somativa tem sido usada apenas com o intuito de dar notas, gerando competição entre alunos e colocando a aprendizagem em segundo plano. Desta forma, os alunos que não alcançam bons resultados, sentem-se diminuídos e o rótulo de ser um fracasso impacta na autoestima e confiança do estudante (BLACK *et al.*, 2002, p. 1).

Todavia, deve-se ressaltar que a avaliação somativa é muito importante na vida do aprendiz, pois os instrumentos avaliativos que ele precisará fazer em algum momento de sua vida são desse tipo. O vestibular, o PAS e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são exemplos de instrumentos aos quais os alunos podem se submeter em algum momento de suas vidas. Dito isso, não é possível diminuir a importância ou até mesmo excluir esse tipo de avaliação do contexto escolar, mais especificamente no que tange o ensino de línguas aqui estudado.

Ao mesmo tempo, considero que não é necessária a avaliação somativa ser apenas um resumo de notas e reduzida à prática de ranqueamento e julgamento. Esta avaliação pode ser orientada para aprendizagem quando encoraja seu desenvolvimento e promove um nível alto de engajamento (CARLESS, 2015). Não obstante, a avaliação somativa pode e deve ser vista como uma parte positiva do processo, uma vez que, os testes podem, também, melhorar a aprendizagem (BLACK *et al.*, 2002).

Por isso, “uma avaliação somativa bem desenhada também pode promover oportunidades para trabalhar estratégias voltadas para a aprendizagem, tais quais,

¹⁴ “*In fact the assessment methods that teachers use are not effective in promoting good learning. In particular, their marking and grading practices tend to emphasise competition rather than personal improvement.*”

avaliação de pares, autoavaliação e *feedback* do professor”¹⁵ (CARLESS, 2015, p. 964), que são aprofundadas a seguir.

3.3 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA APRENDIZAGEM

As estratégias são comportamentos, técnicas, ações e ferramentas voltadas para uso de uma língua e direcionadas para a aprendizagem (OXFORD, 1990; COHEN, 1998). De acordo com Oxford (1990, p. 1), as estratégias de aprendizagem são

Passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam em proficiência aperfeiçoada e maior autoconfiança.¹⁶

As investigações acadêmicas apontam que o ensino de estratégias pode colaborar para que os estudantes desenvolvam a competência comunicativa (OXFORD, 1990), otimizem autonomia (NUNAN, 2002; PAIVA, 2005), aprendam a aprender línguas (BROWN, 2001; OXFORD, 2002; OXFORD, 2004), ampliem a metacognição (MICELI; MURRAY, 2005) e expandam seus estilos de aprendizagem (OXFORD, 2001).

Na sequência, discorro sobre algumas estratégias de aprendizagem que são essenciais no dia a dia em sala de aula e que podem ser utilizadas com o intuito de que a avaliação somativa tenha cunho formativo.

3.3.1 Andaimos

Em um trabalho na década de 1990, comparou-se os andaimos com as rodinhas de suporte de uma bicicleta infantil (GRAVES; GRAVES; BRAATEN, 1996). Essas rodinhas estão devidamente posicionadas com o intuito de dar um apoio para

¹⁵ “Well-designed summative assessment can also afford opportunities for formative assessment strategies, such as peer feedback, student self-evaluation and related teacher feedback”.

¹⁶ “Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence”.

que a criança consiga atingir as habilidades necessárias para aprender a pedalar. Sem esse suporte, é possível que pedalar seja muito difícil ou que a criança se machuque inúmeras vezes antes de conquistar seu objetivo. Os andaimes, assim como as rodinhas das bicicletas, são temporários, pois logo que a criança consegue pedalar e domina as habilidades tais quais guiar, se equilibrar e frear, esses suportes não são mais necessários.

Silva (2011, p. 167) afirma que os andaimes devem ser oferecidos de forma “dialógica, gradual e contingente”. Em vista disso, os andaimes em sala de aula podem ser vistos nos trabalhos em grupos, ao dividir uma tarefa ou até mesmo um conteúdo complexo em partes e, logo que a autonomia e o domínio do aluno forem desenvolvidos, esses andaimes vão sendo retirados aos poucos.

3.3.2 Autoavaliação

A autoavaliação é um processo em que o aluno faz uma avaliação de si mesmo, podendo estar relacionada a qualquer produção, ação, conduta, capacidade ou até mesmo desempenho (RÉGNIER, 2002).

Como podemos observar na definição, a autoavaliação é um processo. Por isso, não acontece da noite para o dia e é preciso propiciar ao aluno modelagem, prática e consciência crítica dos objetivos de aprendizagem para que ele possa ser capaz de identificar pontos importantes da aprendizagem. Sendo assim,

[...] a autoavaliação é um processo cognitivo complexo pelo qual um indivíduo (aprendiz, professor) faz um julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, da regulação de sua ação ou de suas condutas, do aperfeiçoamento da eficácia de suas ações, do desenvolvimento cognitivo. (RÉGNIER, 2002, p. 5).

Para que o aluno seja capaz de se autoavaliar, é necessário que haja uma clara exposição de conteúdo para que os objetivos de aprendizagem sejam compreendidos, transformando a definição de critérios em um processo claro e rico em significado e, assim, tornando a reflexão possível. Esses passos são primordiais para que um plano de ação seja criado e executado. Uma vez que o aluno não é o único participante nesse processo, o professor atua diretamente no dia a dia para que o estudante desenvolva autonomia e responsabilidade com o intuito de que o processo se concentre na aprendizagem, e não apenas em notas. Portanto, a exposição de

conteúdo, definição de critérios, reflexão e plano de ação são aspectos chave na autoavaliação (PERRENOUD, 1998).

Não obstante, Boud (2000) salienta que a autoavaliação é elemento fundamental para uma avaliação sustentável, pois além de saber utilizar este procedimento no contexto escolar, o aluno já está, indiretamente, treinando para seu futuro uso na profissão que vai exercer.

3.3.3 Avaliação de Pares

A avaliação de pares é mais uma atividade que busca a autonomia do aluno e sua responsabilização no processo de ensino-aprendizagem, sendo definida como:

[...] uma relação entre o aluno e a aprendizagem tendo o professor e o aluno uma função de regulação pedagógica, e de orientação do processo de ensino aprendizagem. Nesta relação a explicitação dos critérios de avaliação deve ser efetuada de forma clara, sendo necessário perceber como os alunos interpretam esses critérios e a representação que constroem à volta deles. Para tal, poderão desenvolver-se estratégias facilitadoras do processo de apropriação dos critérios de avaliação, nomeadamente o trabalho de colaboração entre pares. (MONTEIRO; FRAGOSO, 2005, p. 905).

Para Earl (1986), a avaliação de pares pode atuar como uma força de socialização além de melhorar as habilidades relevantes e as relações interpessoais entre grupos de alunos. Concomitante, Trahasch (2004) afirma que o aluno muitas vezes se sente mais seguro para avaliar ou ser avaliado pelo colega, pois ambos se percebem no mesmo patamar e não há hierarquia entre eles. Isso faz com que os aprendizes sintam menos receio de errar, tornando possível refletir, não apenas sobre o trabalho do colega, como também sobre o próprio trabalho, o que viabiliza uma aprendizagem mais significativa.

Por outro lado, Barlow (2006) confessa que declarar que declarar a existência de neutralidade afetiva é fácil, porém é muito difícil sustentá-la na prática, pois o avaliador do par é induzido pelo que sabe de seu colega e, por meio de suas emoções, costuma levar essas características em conta. Ademais, o mesmo autor reitera que “para o estudante que é avaliado, será que essa situação não é condicionada pelas relações que ele mantém com os colegas? Essa dimensão sócio-afetiva pode embaralhar o exercício da co-avaliação” (BARLOW, 2006, p. 66).

Alves e Felice (2011) observaram em uma pesquisa que os discentes, no que tange avaliar o colega, encaram a avaliação de pares como um enorme desafio, pois apesar de se sentirem capazes de fazer tal avaliação, há uma sensação de insegurança e desconforto. Muitas vezes a insegurança e o desconforto acontecem em razão de não terem critérios e rubricas claras e definidas, respaldando a avaliação do colega em comentários superficiais e de natureza comportamental. Além disso, há, aparentemente, um grande receio de que as relações socioafetivas se percam e, por isso, os pares temem as consequências que essa avaliação pode causar aos colegas de sala.

Em vista disso, é primordial que os pares avaliados e avaliadores tenham consciência da importância da avaliação de pares e da necessidade da neutralização emocional no momento da prática, pois quem está sendo avaliado beneficia-se com o crescimento e reflexão voltados para aprendizagem. Paralelamente, os avaliadores aprimoram o conhecimento do conteúdo em questão e essa ação também reflete em sua própria aprendizagem impactando positivamente ambos os participantes.

3.3.4 Feedback

Oferecer *feedback* é uma atividade imprescindível nos dias atuais. Ao irmos a uma loja, um restaurante, uma escola, ou seja, instituições de vários ramos é comum que solicitem aos clientes oferecer *feedback* do que foi vivenciado no estabelecimento. Em sala de aula, não poderia ser diferente. O *feedback* em sala de aula é fundamental para que o aluno consiga compreender como ele está se saindo diante das atividades apresentadas. Para Masetto e Behrens (2003, p. 166), “o *feedback* que mediatiza a aprendizagem é aquele colocado de forma clara, direta, por vezes orientando discursivamente, por vezes por meio de perguntas ou de uma breve sugestão ou indicação”.

De acordo com Ur (1996), *feedback* é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorá-lo. Reconhecer onde está, aonde deve chegar e como chegar lá significa ter autonomia sobre a aprendizagem e o *feedback* é uma ferramenta eficaz nesse aspecto.

Para que o *feedback* seja efetivo ele deve atingir as dimensões cognitivas e motivacionais (BROOKHART, 2008). Essa concepção traz uma questão relevante: o

feedback não é apenas sobre como o aluno aprende, mas também sobre como deve ser usado e como pode ser motivador para a aprendizagem. Além disso, é necessário que seja oferecido apropriadamente no tempo (quando), quantidade (nem demais, nem de menos), modo (oral, escrito, presencial, *on-line*) e audiência (individual, em grupos) (BROOKHART, 2008). Para que seja eficaz, o professor deve estar consciente dos passos do aluno e saber a hora de agir trazendo uma resposta individualizada e específica.

Apresentei, portanto, quatro estratégias formativas: andaimes, avaliação de pares, autoavaliação e *feedback*. O uso de tais estratégias mostra-se relevante para que o agir avaliativo somativo seja voltado para a aprendizagem do estudante, proporcionando autonomia e aprendizagem estudantil.

A seguir, abordo uma proposta de harmonização da avaliação somativa e formativa, a LOA- Avaliação Orientada para Aprendizagem.

3.4 AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA APRENDIZAGEM (LOA)

A avaliação, em sua magnitude, vem evoluindo diante das demandas que são apresentadas. Porém, essa evolução não tem sido suficiente para alcançar as demandas reais encontradas no dia a dia em sala de aula, o que nos leva a entender ser indispensável um novo olhar em busca de um melhor resultado de aprendizagem e crescimento do aluno (JONES; SAVILLE, 2016).

A avaliação orientada para aprendizagem vem do termo *Learning-Oriented Assessment* (LOA) e é uma sistemática que objetiva um olhar voltado para essa mudança necessária. O termo foi cunhado por Carless, Joughin e Mock, em 2006, e foi definido como “uma abordagem avaliativa que busca priorizar os aspectos da avaliação que encorajam e dão suporte aos alunos”¹⁷ (CARLESS; JOUGHIN; LIU, 2006, p. 7). É uma proposta com o intuito de priorizar e promover a aprendizagem no uso da avaliação. De acordo com Carless (2007, p. 59), “o objetivo da LOA é fortalecer os aspectos da aprendizagem através da avaliação, podendo ser feito por meio da avaliação somativa e formativa, desde que o foco central seja em propiciar

¹⁷ “An approach to assessment which seeks to bring to the foreground those aspects of assessment that encourage or support student’s learning.”

aprendizagem estudantil apropriada”.¹⁸ Carless (2007) alerta que um dos principais problemas sobre a avaliação é seu trabalho duplo, ou seja, verificar progresso e atribuir nota à aprendizagem de forma concomitante. Além disso, essa problemática também implica em grande dificuldade na mudança do agir avaliativo, pois os envolvidos podem divergir em suas necessidades e interesses.

3.4.1 A LOA e a avaliação em larga escala

Jones e Saville (2016) propõem que a LOA pode ser um caminho para conectar a avaliação em larga escala e a aprendizagem em sala de aula, propiciando uma relação simbiótica por meio de ações formativas no uso de resultados de testes usados com finalidade somativas. Esses autores trazem uma abordagem mais recente da LOA a qual é voltada para o contexto de avaliação em larga escala, mais especificamente os exames de proficiência da *Cambridge English*, pertencente à Universidade de *Cambridge* no Reino Unido. Tais exames utilizam um referencial internacional de nivelamento em língua inglesa que é o Quadro Comum de Referência Europeu para Línguas (QCRE) pois ele

[...] fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm que aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

Como sabemos, o QCRE é uma referência em nivelamento de aprendizes de língua inglesa e também na elaboração de programas de ensino de línguas, pois é diante desse quadro que as habilidades e objetivos necessários para cada nível linguístico são estruturados. A utilização do QCRE é válida para muitos países no mundo, porém não é utilizado oficialmente no Brasil, pois podemos observar que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não menciona o QCRE.

¹⁸ “*The aim of LOA is strengthening the learning aspects of assessment and we believe that this can be achieved through either formative or summative assessments as long as a central focus is on engineering appropriate student learning*”.

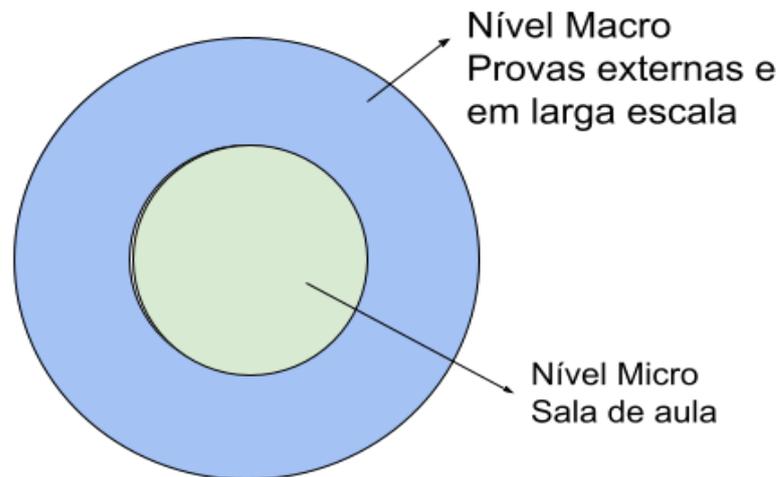
Diante de toda sua complexidade, qualidade e imponência acadêmica no contexto de ensino de línguas, as bases referenciais da LOA são fundamentadas no QCRE. Além disso, os autores da LOA estão inseridos no contexto europeu e todos os países da Europa seguem o QCRE, tornando compreensível o uso efetivo do quadro como referência. A LOA possui duas metas, as quais são chamadas de metas gêmeas, pois as duas devem andar lado a lado e nenhuma deve ser mais importante que a outra. As metas gêmeas da LOA são “oferecer evidência da aprendizagem e para aprendizagem”¹⁹ (JONES; SAVILLE, 2016, p. 5).

Levando em consideração a evidência para aprendizagem e o engajamento do aluno aliado ao viés avaliativo, o construtivismo cognitivo (JONES; SAVILLE, 2016) é também uma perspectiva da LOA. O construtivismo cognitivo sugere a necessidade de que o conhecimento seja construído, a partir da experiência, pelo próprio aluno, possibilitando que ele crie seus próprios modelos mentais do mundo que são subsequentemente, ampliados e refinados através de processos de assimilação e acomodação. Não é efetivo que os alunos recebam uma informação e de imediato já a entendam ou a usem, por isso a construção desse novo conhecimento também deve ser direcionada (JONES; SAVILLE, 2016).

Para entender o ciclo da LOA é importante compreender os dois possíveis olhares que existem: o macro e o micro. O nível macro é composto da definição e monitoramento das metas no que tange à avaliação externa e às instituições que possam incidir no nível micro. Por outro lado, o micro é a observação do ciclo em sala de aula diante dos objetivos de aprendizagem específicos do contexto. Na figura a seguir, ilustro, de forma geral, a relação entre os níveis macro e micro.

¹⁹ “[...] *to provide evidence of and for learning*”.

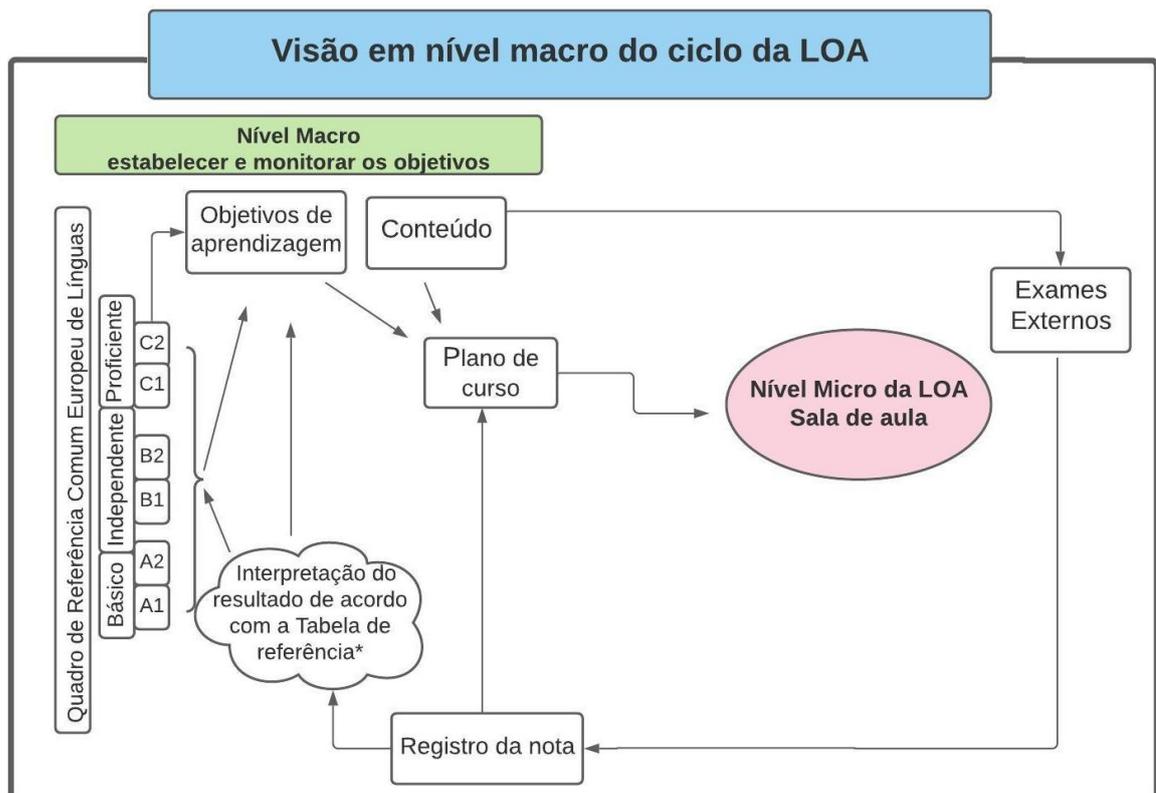
Figura 5 – Os Níveis Macro e Micro da LOA



Fonte: autoria própria (2021), com base em Jones e Saville (2016).

Na próxima figura, detalhamos o nível macro e o ciclo da LOA em ação, baseado no modelo de Jones e Saville (2016).

Figura 6 – O Nível Macro da LOA



Fonte: autoria própria (2021), com base em Jones e Saville (2016).

A imagem apresenta o QCRE como um dos norteadores do nível linguístico, o qual é aliado aos objetivos de aprendizagem e ao conteúdo. Apesar de o foco deste estudo não ser voltado para a avaliação de larga escala, o ciclo da LOA em nível macro pode ser adaptável ao contexto sala de aula, pois podemos associá-lo a provas externas no âmbito sala de aula que podem ser feitas ao final e durante o Ensino Médio. O ENEM, o vestibular e o PAS são exemplos de provas externas. Ademais, apesar da sistemática da LOA proposta por Jones e Saville (2016) estar voltada para o contexto de exames de Cambridge e atuar juntamente ao QCRE, a LOA é uma grande oportunidade de rever conceitos avaliativos e manter o enfoque na aprendizagem.

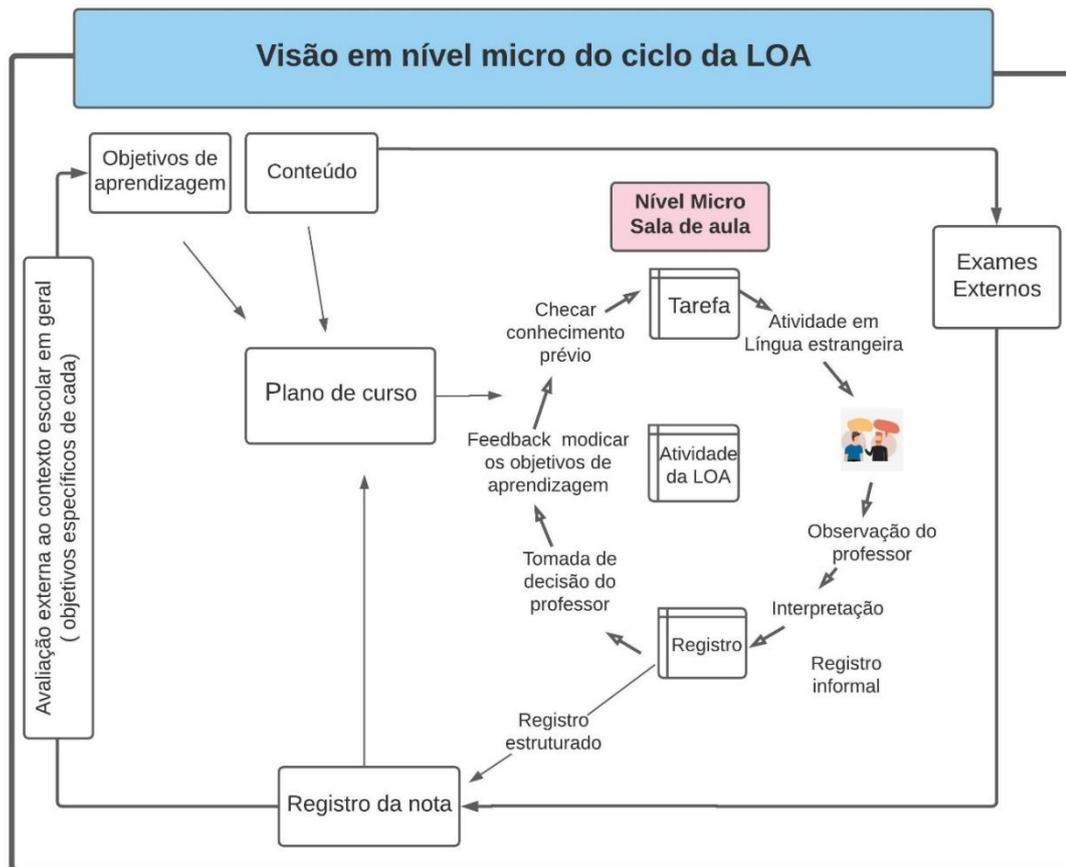
3.4.2 A LOA na sala de aula

A essência da LOA conduzida na sala de aula é baseada na ideia de que a aprendizagem não é apenas um processo, mas também um objetivo. Não obstante, uma avaliação contínua é parte desse processo, sendo uma responsabilidade compartilhada entre professores e alunos (JONES; SAVILLE, 2016).

A avaliação em sala de aula pode ser dividida em duas dimensões, sendo uma voltada para verificar e interpretar os ganhos de aprendizagem (somativa) e a outra canalizada em fazer a aprendizagem acontecer para cada aprendiz em sala de aula (formativa). Apesar dessas dimensões terem focos diferentes, ambas são centradas nas tarefas que produzem atividades de língua, em condições que permitam observação e aprendizagem. Essas condições incluem um nível apropriado de desafio, *input* compreensível e andaimes que tornam a tarefa acessível. Então, ao utilizar o *feedback* é possível ajustar e modificar os objetivos de aprendizagem centrados nas necessidades do aluno.

Na figura 7 a seguir, apresento o nível micro e o ciclo da LOA em ação.

Figura 7 – O Nível Micro da LOA



Fonte: autoria própria (2021), com base em Jones e Saville (2016).

A imagem acima é uma adaptação do ciclo da LOA com o olhar voltado para o nível micro e a avaliação externa, em geral, não necessariamente o referencial do QCRE. Acreditamos que, independentemente da prova externa, aquela que não faz parte do âmbito interno escolar, e sim a que vem de instituições que incidem sobre o contexto escolar, o ciclo da LOA é adaptável. Isto é, os parâmetros do QCRE não são os únicos que podem ser utilizados, pois os objetivos de aprendizagem serão definidos e estruturados a partir da necessidade do contexto.

3.4.3 A visão da LOA em níveis macro e micro

A figura 8 apresenta o nível micro e o macro juntos e ciclo da LOA em ação.

Figura 9 – A Engrenagem da LOA



Fonte: autoria própria (2021).

Assim como em uma máquina, se uma das engrenagens parar de funcionar, a máquina não funcionará bem, o mesmo acontece com o ciclo da LOA. As engrenagens elaboração de tarefas para aprendizagem, engajamento dos alunos e *feedback* devem ser vistas como uma só para que o sistema LOA funcione. Sendo assim, é importante ver os três fios como um todo unificado (CARLESS; JOUGHIN, 2006).

3.4.4 Os três princípios da LOA: um olhar detalhado

Esta seção terá enfoque nos elementos essenciais da LOA e a importância de tais elementos. Tarefas para aprendizagem, engajamento do aluno e *feedback* possuem papéis primordiais e têm importância vital para que o ciclo da aprendizagem baseado na LOA aconteça.

3.4.4.1 Tarefas para aprendizagem

O conceito de tarefas é abrangente e pode compreender vários setores da vida. Long (1985) conceitua tarefa de forma mais ampla relacionando-a com qualquer atividade do dia a dia, podendo referir-se a situações profissionais, acadêmicas ou

personais. Voltando-se para o contexto desta pesquisa, Willis (1996) refere-se à tarefa como um empreendimento comunicativo que acontece na sala de aula objetivando um resultado.

Na LOA, as tarefas possuem grande importância, pois é por meio delas que é possível criar uma conexão entre as atividades em sala de aula, o mundo social e a avaliação em larga escala. Além disso, se alinhado à perspectiva socioconstrutivista,²⁰ a tarefa “leva ao uso proposital da linguagem para comunicar pessoalmente, significados relevantes”²¹ (JONES; SAVILLE, 2016, p. 35).

As tarefas que comumente são avaliativas devem ser voltadas para aprendizagem. Ao elaborar tais tarefas o professor deve considerar aspectos além daqueles em que a medida é importante, ou seja, deve-se também considerar a aprendizagem por meio do instrumento avaliativo. Tais atividades devem ser alinhadas com os objetivos curriculares e com o conteúdo (BIGGS; TANG, 2006), preferivelmente que sejam trabalhadas ao longo do tempo ao invés de uma única tentativa e é importante que reflitam o mundo real, tornando-as em autênticas (BIGGS; TANG, 2006). Além disso, as tarefas devem ser cooperativas ao invés de competitivas (KEPPEL; CARLESS, 2006), estimular a aprendizagem preenchendo as demandas requeridas (KNIGHT, 2006), sequenciadas e planejadas para que possam facilitar o *feedback*.

3.4.4.2 Engajamento do aluno

O envolvimento estudantil não apenas com o conteúdo e objetivos de aprendizagem, mas também com o processo avaliativo é crucial. Quando o aluno participa de todos os processos da aprendizagem, observa-se um engajamento como um todo e não apenas um interesse no resultado, na nota. Por isso, a avaliação de pares e a autoavaliação são estratégias eficazes no engajamento do aluno (CARLESS, 2015).

²⁰ “O socio construtivismo vê a aprendizagem e a construção de sentido como um processo social intrínseco. Aprender é dialogar. Acontece dentro de comunidades de discurso e prática e a aprendizagem é mediada através de atividades compartilhadas da comunidade: as ferramentas, placas, modelos, métodos e teorias que eles constroem” (JONES; SAVILLE, 2016, p. 7).

²¹ “[...] *purposeful use of language to communicate personally significant meanings*”.

De acordo com Dann (2002), a participação do aluno é o cerne para a aprendizagem, pois poucas são as chances de progresso na aprendizagem sem o comprometimento do estudante em aprender. Por isso, ao falar de avaliação como aprendizagem²², é inevitável associá-la à autoavaliação. A avaliação como aprendizagem origina-se na ideia de que o aluno se torne automotivado e seja capaz de dizer se a resposta é certa, ou não, sem precisar esperar por um especialista (EARL, 2013). Além disso, a avaliação como aprendizagem coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, pois ele é o conector crítico entre a avaliação e sua própria aprendizagem. Ao exercer o papel de protagonista e agindo como conector crítico de sua própria aprendizagem, o aluno é capaz de ativar seu conhecimento prévio e o conecta com o que está aprendendo para que possa construir novos conhecimentos. Esse comportamento é o que regula a metacognição e ocorre quando o estudante é capaz de monitorar sua própria aprendizagem e utiliza o *feedback* recebido para adaptar o que é preciso entender (EARL, 2013).

Em vista disso, ser capaz de se autoavaliar e também avaliar os pares são estratégias fundamentais que podem ser conectadas à avaliação como aprendizagem para que os estudantes possam participar do processo avaliativo de forma engajada e tornarem-se mais ativos e responsáveis por sua aprendizagem.

3.4.4.3 *Feedback*

Feedback é um tema discutido há anos. De acordo com Sadler (1989), os alunos devem saber como estreitar as lacunas entre o nível atual e aonde devem chegar. Para um bom *feedback*, Biggs (1996) afirma que este deve focar na aprendizagem ao invés da nota ou no aluno, além disso, deve ser utilizado pelos próprios alunos como referência com vistas de seu progresso.

William (2006, p. 284-285) afirma que

O que faz a avaliação ser formativa não é o tamanho do ciclo do *feedback*, nem onde ele acontece, ou quem o faz, nem mesmo quem o responde. O fator crucial é que a evidência é descoberta, interpretada em termos de necessidades de aprendizagem e usada para fazer os ajustes para encontrar as necessidades de aprendizagem da melhor forma.²³

²² Do termo *Assessment as Learning*.

²³ "What makes an assessment formative, therefore, is not the length of the feedback loop, nor where it takes place, nor who carries it out, nor even who responds. The crucial feature is that evidence is

Para Shute (2008), o *feedback* deve desempenhar um papel formativo em sua ação, sendo considerado toda informação comunicada ao aluno a fim de promover aprendizagem.

Por isso, o *feedback* é um dos elementos essenciais para o ciclo da LOA. Ao mencionar o termo *feedback* não nos referimos a qualquer informação oferecida ao aluno sobre a atividade, pois de acordo com Wiliam (2006) isso não é *feedback*. *Feedback* é a informação que leva a ações, para o momento ou para o futuro, as quais melhoram a aprendizagem. Concordamos com Fulcher (2010) quanto ele afirma que um dos maiores propósitos do *feedback* é causar mudança. Assim, para auxiliar os alunos a trabalharem em prol da mudança necessária, é preciso transformar a evidência em aprendizagem individualizada por meio de *feedback* e andaimes.

O *feedback* pode ocorrer não apenas na sala de aula, mas também nas provas em larga escala. Para a LOA, em sala de aula é possível oferecer *feedback* específico em curtos períodos. Por outro lado, nos exames de larga escala, o *feedback* acontece em um prazo maior e apenas uma vez. Ambas as formas de *feedback* são valiosas levando em consideração seu contexto e suas necessidades.

Portanto, o *feedback* é elemento essencial na LOA, pois é por meio dele que é possível diminuir as lacunas entre o que o aluno sabe, aonde precisa chegar e como alcançar o objetivo de aprendizagem possibilitando que ciclo de ensino-aprendizagem seja fechado e reiniciado sempre que necessário.

3.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, abordamos os conceitos teóricos de avaliação somativa e avaliação formativa. Apresentamos estratégias formativas para aprendizagem – andaimes, autoavaliação, avaliação de pares e *feedback* - que podem ser utilizadas juntamente com instrumentos somativos para que sejam voltados para aprendizagem.

Além disso, a LOA foi apresentada como uma proposta de harmonização entre avaliação somativa e formativa.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL E PARTICULARIDADES DO CONTEXTO

Neste capítulo, apresento a análise do documento Plano de Curso do EMI/CA do *campus* Samambaia do IFB, o qual norteia e estabelece as diretrizes de todo o curso de EMI/CA. Mais especificamente, o atual estudo é relacionado ao seu 1º ano, com lentes voltadas para a sala de aula e as ações necessárias para a aplicação do curso. Além disso, incluo a análise do documento norteador do PAS, principal avaliação externa ao contexto.

4.1 O PLANO DE CURSO

O artigo 10, do Regulamento do Ensino Médio Integrado, doravante denominado REMI, conceitua o plano de curso como “o documento que contém as informações referentes ao processo de construção do perfil profissional almejado por meio do ensino, pesquisa e extensão” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2016, p. 5). Não obstante, “os planos de curso devem ser construídos pela comunidade escolar e devem manter coerência com o Projeto Pedagógico Institucional” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2016, p. 5).

O primeiro plano de curso do EMI/CA foi criado em 2014 pelas comissões de elaboração e de revisão, as quais são formadas por docentes e técnicos do *campus* onde é executado. Esta pesquisa se baseou na versão alterada e revisada em 2018.

Essa reformulação do plano de curso é prevista no REMI e deve ocorrer a cada 2 anos ou quando isto se tornar necessário, mas exige avaliação do colegiado do curso antes de acontecer. Ademais, o REMI, em seu artigo 11, no primeiro parágrafo, também prevê que

As propostas de revisão e alteração dos planos de cursos devem ser feitas pelo colegiado do respectivo curso e por um representante da Coordenação Pedagógica, junto à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão de cada *campus*, considerando as sugestões desses profissionais, dos estudantes, dos egressos, dos pais e dos representantes do mundo produtivo, e submetidas para análise e aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFB. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2016, p. 5-6).

Na revisão de 2018, a comissão de elaboração foi formada por 10 membros; já a de revisão, sete pessoas. O documento possui 178 páginas, é dividido em 12 seções e pode ser encontrado no site do IFB.

Na próxima seção, abordo assuntos pertinentes às habilidades e bases tecnológicas do plano de curso do EMI/CA.

4.1.1 Análise das habilidades e bases tecnológicas do plano de curso 1º ano EMI/CA

No plano de curso do EMI/CA, os objetivos de aprendizagem são descritos por meio de habilidades e bases tecnológicas. As habilidades são, de acordo com a BNCC, práticas intelectuais e socioemocionais que possibilitam a resolução de ações complexas da rotina, da cidadania e do trabalho (BRASIL, 2018).

Dessa forma, são as ações que os alunos devem ser capazes de desempenhar para alcançar os objetivos de aprendizagem. Além disso, não devem ser limitadas às necessidades escolares, pois o ensino-aprendizagem deve ir além das quatro paredes de uma sala de aula, visando à participação social e profissional do aprendiz.

Por outro lado, as bases tecnológicas são os conteúdos programáticos indispensáveis para o desenvolvimento das habilidades necessárias para alcançar os objetivos de aprendizagem e ações inerentes ao exercício da profissão (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ, 2010).

No plano de curso de Controle Ambiental, no contexto da língua inglesa no 1º ano do Ensino Médio, são descritas oito habilidades e nove bases tecnológicas, as quais foram organizadas e inseridas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Habilidades e Bases Tecnológicas do 1º ano EMI/CA

HABILIDADES	BASE TECNOLÓGICA
Uso e Conhecimento da Língua Inglesa	
Conhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais .	Produção oral e compreensão auditiva da língua inglesa em contextos de sobrevivência: apresentações e informações pessoais.

HABILIDADES	BASE TECNOLÓGICA
<p>Usar a língua inglesa em situações cotidianas de comunicação oral.</p> <p>Compreender diálogos em contextos de inglês de sobrevivência.</p>	<p>Produção oral e compreensão auditiva da língua inglesa em contextos de sobrevivência: solicitação de informações nas ruas da cidade, conversas ao telefone e relato de rotinas diárias.</p>
Estrutura Gramatical	
<p>Identificar e compreender as estruturas da língua inglesa.</p>	<p>Itens gramaticais e lexicais aplicados à leitura de textos: pronomes, adjetivos, advérbios e suas posições nas frases (<i>word order</i>), formação de palavras, grupos nominais, referência etc.</p>
Leitura e Interpretação de Texto	
<p>Aplicar os conhecimentos linguístico-gramaticais às práticas de leitura de gêneros textuais diversos.</p>	<p>Itens gramaticais e lexicais aplicados à leitura de textos: marcadores de discurso, plural de substantivos, identificação de cognatos, repetição de palavras etc.</p>
<p>Desenvolver estratégias de leitura de textos verbais e não verbais.</p>	<p>Técnicas de leitura instrumental: <i>skimming, scanning, prediction, brainstorming, guessing meaning from context.</i></p> <p>Uso de dicionários monolíngues e bilíngues: busca de palavras, escolha de sentidos mais adequados para cada contexto, diferentes acepções, acesso às expressões idiomáticas, leitura oral de transcrições fonéticas etc.</p> <p>Reconhecimento de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, “itemização”, títulos e subtítulos, entre outros).</p>
<p>Ler textos técnicos na área de Controle Ambiental.</p>	<p>Leitura de folhetos, mapas, anúncios publicitários e textos técnicos recomendados pelos professores do eixo profissionalizante.</p>
* Estratégias de Aprendizagem	
<p>Familiarizar-se com diferentes estratégias de aprendizagem.</p>	
* Elaboração de um Portfólio	
	<p>Critérios para a elaboração de um portfólio em língua inglesa.</p>

Fonte: autoria própria (2021), com base no Plano de Curso EMI/CA do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (2018, p. 36-37).

A análise documental se inicia com a leitura e interpretação do quadro de habilidades e bases tecnológicas do plano de curso original. No texto de origem, esse quadro é diferente do apresentado logo acima, pois as habilidades e bases tecnológicas não estão conectadas e sequenciadas. Por esse motivo, decidi elaborar uma nova divisão, com o intuito de facilitar a conexão entre as habilidades e bases tecnológicas, para que a definição dos objetivos de aprendizagem seja mais clara e objetiva.

Além disso, dividi o quadro em cinco grupos: “Uso e Conhecimento da Língua Inglesa”, “Estrutura Gramatical”, “Leitura e Interpretação de Textos”, “Estratégias de Aprendizagem” e “Elaboração de um Portfólio”. Isso serviu para entender o foco dos objetivos de aprendizagem e a que se relacionam.

O grupo “Uso e Conhecimento em Língua Inglesa”, ao qual o quadro se refere, é voltado para a oralidade e a compreensão auditiva em situações de sobrevivência. Nesse âmbito, espera-se que os alunos sejam capazes de se apresentar e se comunicar de forma simples e efetiva o que traz a ideia de uma comunicação básica e de nível inicial voltada para o alcance de aspectos relacionados às necessidades cotidianas do ser humano.

O item denominado “Estrutura Gramatical” tem por objetivo oferecer domínio dos aspectos estruturais e específicos da língua. Há uma lista de elementos que o formam: pronomes, adjetivos, formação de palavras, grupos nominais, advérbios e suas posições nas frases (*word order*). Como se observa, é uma lista curta em que não há a definição de como esses conteúdos devem ser aplicados no uso da língua.

“Leitura e Interpretação de Textos” é o maior grupo de habilidades e bases tecnológicas. Nesse contexto, aplicar os conhecimentos gramaticais à leitura e aprender a utilizar estratégias de leitura – como técnicas de *skimming* e *scanning* – são ações esperadas. Outrossim, utilizar dicionários e reconhecer índices de interpretação textual também são parte desse grupo. Por último, mas não menos importante, há a ação de ler e interpretar textos técnicos da área de Controle Ambiental sugeridos pelos professores do eixo profissionalizante. Percebe-se que, além de ser o maior, esse grupo é o mais abrangente, pois engloba estratégias de leitura e as conecta ao seu uso em sala de aula e no dia a dia.

Já a categoria “Estratégias de Aprendizagem” é formada por apenas uma habilidade e não possui uma base tecnológica com a qual possa ser relacionada. As estratégias de aprendizagem são um tópico relevante para essa pesquisa, haja vista que é possível, por meio delas, transformar o olhar somativo de instrumentos avaliativos em uma perspectiva formativa. O quadro não define as estratégias às quais se refere, ou seja, está aberto a interpretações.

O último grupo, denominado “Elaboração de um Portfólio”, é formado por apenas uma base tecnológica e prevê critérios para a elaboração de um portfólio. Assim como no grupo anterior, não há definição de quais são as características desse portfólio e o que se espera dessa base tecnológica. Esse portfólio seria de que tipo? Seria de apresentação pessoal ou dos melhores trabalhos do estudante? Essas são dúvidas que surgiram e que não podem ser respondidas, pois não há informações no plano de curso.

Após a apresentação das habilidades e bases tecnológicas de todas as disciplinas, há uma bibliografia básica e complementar por matéria. No caso da língua inglesa, isso inclui dicionários, gramáticas, livros de pronúncia, um livro sobre o desenvolvimento da habilidade de leitura e um curso de conversação em áudio.

4.1.2 Orientações Metodológicas

O plano de curso apresenta uma seção intitulada “Orientações Metodológicas”, em que são apresentadas as expectativas em relação à forma pela qual as aulas devem ser conduzidas pelos professores.

Um aspecto muito relevante é a importância da relação entre a teoria e a prática, considerada como um princípio fundamental no documento e norteada por atividades como: “práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas, desenvolvimento de projetos e outros” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 146).

A associação entre teoria e prática conflui para as necessidades do ensino técnico e as competências para o mundo do trabalho, as quais são consideradas transversais, pois devem alcançar não só o desenvolvimento social, mas também técnico-profissional do estudante. Para que essa transversalidade seja possível, o documento sugere a utilização de “temas e questões sociais atuais para a

aprendizagem e reflexão dos alunos” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 146).

Faz-se necessário que os professores trabalhem em grupo, para que possam oferecer práticas didático-pedagógicas integradoras e, conseqüentemente, possibilitar aos alunos que participem da sua própria construção de conhecimento. Para isso, algumas práticas são sugeridas: trabalho de campo, atividades laboratoriais, projetos integradores e práticas coletivas.

Ao conectar essas metodologias com a aprendizagem, o documento defende o aprendizado enquanto processo de construção de conhecimento, permitindo que o aluno desenvolva “suas percepções e convicções acerca dos processos sociais e de trabalho, construindo-se como pessoa e profissional responsável, ético e competentemente qualificado na área de Controle Ambiental” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 147).

Por fim, ainda na seção “Metodologias”, é ressaltado que a avaliação da aprendizagem deve “assumir dimensões mais amplas, ultrapassando a perspectiva da mera aplicação de provas e testes para assumir uma prática diagnóstica e processual com ênfase nos aspectos qualitativos” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 147). Este trecho corrobora esta investigação no que tange ao papel da avaliação na rotina escolar, ou seja, a avaliação somativa se faz necessária, mas seu papel também deve ser voltado para o olhar formativo em sala de aula.

4.1.3 Avaliação global das práticas educativas de acordo com o plano de curso EMI/CA

O plano de curso apresenta uma seção específica para explicitar o que se espera da avaliação em sala de aula. As informações apresentadas são baseadas na Resolução 001-2016/CS-IFB – a qual trata do Regulamento do Ensino Médio Integrado (REMI) – e na Lei de Diretrizes e Bases, a LDB (BRASIL, 2018).

A LDB era a lei que regia o ensino no Brasil antes da atual Base Nacional Curricular Central, BNCC (BRASIL, 2018). Podemos observar que o documento do IFB menciona a LDB, e não a BNCC, pois esta última somente foi homologada no final do ano de 2018. Sendo assim, acredita-se que, em breve, o plano de curso será mais uma vez revisado.

No que concerne à avaliação, o plano de curso enfatiza que o EMI/CA “atenderá aos princípios da avaliação formativa, quais sejam: interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade e educação como processo de formação na vida e para a vida” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 155). Assim, levará em consideração o “compromisso da educação como direito social e humano” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 155).

Ademais, o plano de curso enfatiza que a

[...] avaliação não é apenas uma questão técnica, mas sobretudo uma questão ética e política, pois seus efeitos refletem sobre a vida das pessoas, familiares, comunidade e no modelo social que almejamos construir, podendo, por fim, colaborar para a inclusão social e construção de uma sociedade mais justa. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 156).

Além disso, há o reconhecimento de que os aspectos quantitativos e qualitativos devem ser utilizados durante o processo avaliativo geral e que os aspectos qualitativos devem se sobrepôr aos quantitativos. Isso se correlaciona com as expectativas teóricas apresentadas nesta investigação, pois acredito que o uso da avaliação somativa e da formativa possui papel importante na aprendizagem do aluno e na sociedade.

A avaliação deve ser efetuada de forma progressiva, e, para que isto aconteça, é sugerido que seja feita de acordo com as seguintes modalidades:

I- Diagnóstica – realizada no início do processo de ensino-aprendizagem.
II- Formativa – de caráter contínuo e sistemático, e
III- Somativa – possibilita avaliar os saberes adquiridos, fornece resultados de aprendizagem, subsidia o planejamento do ensino para a próxima etapa e informa o rendimento do estudante em termos parciais e finais. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2018, p. 156-157).

Quanto ao sucesso e ao fracasso escolar, o plano de curso se alinha à LDB, responsabilizando todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem e afirmando que se tornam necessárias ações em conjunto coordenadas e integradas com vistas à solução de problemas. Dessa forma, a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e deve ocorrer de forma clara e em conjunto com os

alunos, permitindo reflexões tanto dos discentes quanto dos professores em relação aos objetivos de aprendizagem.

Os instrumentos avaliativos devem ser elaborados com o intuito de estimular o aluno a buscar o hábito da pesquisa e reflexão, transformando esse processo em uma construção individual do próprio conhecimento. Para isso, a aplicação dos instrumentos avaliativos deve ser feita em etapas bimestrais, com o mínimo de dois instrumentos em formatos diferentes.

Ainda, todo o processo avaliativo deve estar documentado no plano de ensino do componente curricular, tornando este processo transparente, legal e participativo, uma vez que o plano de ensino precisa ser compartilhado com os alunos logo nos primeiros 15 dias de aula, no início do ano escolar.

Como é possível observar, o olhar avaliativo do IFB é congruente com o desta pesquisa em vários aspectos, pois ambos acreditam que os aspectos qualitativos e quantitativos devem, em conjunto, constituir a avaliação em sala de aula. Apesar disso, a responsabilidade é de toda a comunidade escolar, o que transforma a avaliação em um conjunto de ações coletivas voltadas para o mesmo fim: a aprendizagem.

4.2 O PAS COMO PROVA EXTERNA PARA O EMI/CA E A MATRIZ DE REFERÊNCIA

Após o Ensino Médio, há muitos caminhos que um estudante pode decidir trilhar, porém um dos próximos passos mais comuns é a universidade. Nesse contexto, o vestibular é composto por uma única prova ao final do terceiro ano do Ensino Médio e é um dos instrumentos avaliativos mais tradicionais de acesso à universidade no Brasil.

Em Brasília, o Programa de Avaliação Seriada (PAS), iniciado em 1996, é outra opção de acesso à Universidade de Brasília (UnB) e é organizado pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos, CEBRASPE, que se autodenomina como “uma das principais organizações brasileiras que atuam na realização de seleções, avaliações e certificações no Brasil”

(CEBRASPE, 2021b).²⁴ Quanto à avaliação de línguas, os candidatos podem optar pela língua espanhola, inglesa ou francesa.

Diferentemente do vestibular, o PAS é dividido em três provas que acontecem ao final de cada ano do Ensino Médio. Cada parte desse processo é chamada de etapa, e esse conjunto de provas é chamado de subprograma. Dessa forma, o estudante que se candidata ao PAS no primeiro ano do Ensino Médio de 2022, por exemplo, participará do subprograma de 2022 a 2024. Cada etapa possui um peso, como detalha o quadro a seguir:

Quadro 3 – Peso das provas do PAS por etapa

Ano Escolar	Etapa do PAS	Peso da Prova
1º ano do Ensino Médio	1ª etapa	Resultado x 1 (um)
2º ano do Ensino Médio	2ª etapa	Resultado x 2 (dois)
3º ano do Ensino Médio	3ª etapa	Resultado x 3 (três)

Fonte: autoria própria (2021), com base em CEBRASPE (2020).²⁵

A primeira etapa, ao final do primeiro ano do Ensino Médio, não é obrigatória; no entanto, caso não realize a segunda etapa, o candidato não poderá se inscrever na etapa subsequente. Para os estudantes, o PAS é uma excelente opção, pois fraciona o vestibular em três provas, facilitando os estudos ao verificar as habilidades e competências do Ensino Médio por ano, e não ocorre apenas ao final dos três anos, como nos vestibulares e no ENEM. Além do peso de cada etapa, é importante ressaltar que a prova possui questões dos tipos A, B, C e D, como descrito no próximo quadro.

²⁴ <https://www.cebraspe.org.br/o-que-fazemos/>

²⁵ https://cdn.cebraspe.org.br/arquivos/PAS/Guia/guia_do_pas.pdf

Quadro 4 – Tipos de Itens do PAS

TIPO DE ITEM	DESCRIÇÃO
A	Deve ser julgado de acordo com o comando a que se refere e tem como resposta CERTO (C) ou ERRADO (E).
B	Propõe um problema cuja resposta é um número inteiro de 000 a 999.
C	Contém quatro opções de resposta, designadas pelas letras A, B, C e D, das quais apenas uma constitui o gabarito.
D	É de resposta construída, ou seja, item aberto.

Fonte: autoria própria (2021), com base em CEBRASPE (2020).

Após essa visão geral, apresento a Matriz de Referência do PAS na próxima subseção.

4.2.1 A Matriz de Referência do PAS

As orientações e diretrizes do PAS são apresentadas em um documento chamado Matriz de Referência²⁶ (CEBRASPE, 2019) e no seu edital, lançado a cada prova. A Matriz de Referência, conseqüentemente, apresenta as habilidades e competências que devem ser articuladas aos conhecimentos escolares.

A banca conceitua as competências como “a mobilização reflexiva e intencional de diferentes recursos (conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, afetos, crenças, princípios, funções psicológicas, posturas e outros) para o enfrentamento de situações-problema” (CEBRASPE, 2021a).

Já o termo “habilidades” é definido como “recursos que podem ser mobilizados para o desenvolvimento de determinada competência – aprender a identificar, mobilizar, gerenciar e utilizar recursos, articulados a habilidades, conhecimentos, saberes e outras características” (CEBRASPE, 2021a). Diante de tais definições, é apresentado o quadro a seguir:

²⁶ Disponível em:

<https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20do%20PAS%20-%20Primeira%20Etapa%202019.pdf>

Quadro 5 – Matriz de referência e as Competências e Habilidades

COMPETÊNCIAS		HABILIDADES	INTERPRETAR			PLANEJAR		EXECUTAR			CRITICAR			
			H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12
			Identificar linguagens e traduzir sua plurissignificação.	Identificar informações centrais periféricas, apresentadas em diferentes linguagens, e suas inter-relações.	Inter-relacionar objetos de conhecimento nas diferentes áreas.	Organizar estratégias de ação e selecionar métodos.	Selecionar modelos explicativos, formular hipóteses e prever resultados.	Elaborar textos coesos e coerentes, com progressão temática e estruturação compatíveis.	Aplicar métodos adequados para análise e resolução de problemas.	Formular e articular argumentos adequadamente.	Fazer inferências (indutivas, dedutivas e analógicas).	Analisar criticamente a solução encontrada para uma situação-problema.	Confrontar possíveis soluções para uma situação-problema.	Julgar a pertinência de opções técnicas, sociais, éticas e políticas na tomada de decisões.
C1	Domínio da Língua Portuguesa e domínio básico de uma língua estrangeira (língua inglesa, francesa ou espanhola) e de diferentes linguagens — matemática, artística, científica etc.		✓	✓	✓			✓		✓	✓			
C2	Compreensão dos fenômenos naturais, da produção tecnológica e intelectual das manifestações culturais, artísticas, políticas e sociais, bem como dos processos filosóficos, históricos e geográficos, identificando articulações, interesses e valores envolvidos.		✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓	✓
C3	Tomada de decisões ao enfrentar situações-problema.			✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓
C4	Construção de argumentação consistente.			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
C5	Elaboração de propostas de intervenção na realidade, com demonstração de ética e cidadania, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.		✓		✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓

Fonte: autoria própria (2021), com base em CEBRASPE (2020).

Ao observar a Matriz de Referência, é possível compreender que as línguas geralmente se enquadram na competência de número um, juntamente à linguagem matemática, científica e, até mesmo, artística.

Outrossim, por meio da obtenção das competências e habilidades, surge o foco na interdisciplinaridade e na contextualização com a finalidade de determinar o conjunto de objetos de conhecimento a serem avaliados pelo programa (CEBRASPE, 2020). Diante disso, é esperado que o candidato selecionado seja capaz de: “compreender, raciocinar, analisar, criticar e propor questões relevantes para a própria formação como cidadão e de elaborar propostas de intervenção na realidade, com ética e cidadania” (CEBRASPE, 2019, p. 1).

O documento em análise ainda apresenta estes dez objetos do conhecimento, que são avaliados juntamente às competências e habilidades:

- 01 – O ser humano como um ser no mundo.
- 02 – Indivíduo, cultura e identidade.
- 03 – Tipos e gêneros.**
- 04 – Estruturas.**
- 05 – Energia, equilíbrio e movimento.
- 06 – Ambiente.
- 07 – A formação do mundo ocidental.
- 08 – Número, grandeza e forma.
- 09 – Espaços.
- 10 – Materiais. (CEBRASPE, 2019, p. 2, grifo nosso).

Nessa lista, as línguas estrangeiras – inglês, espanhol e francês – são encontradas nos objetos do conhecimento três e quatro.

Em um trecho elucidativo acerca do objeto “tipos e gêneros”, de número três,

[...] Entende-se o termo gênero de várias formas. Por exemplo, gênero como distinção de sexo, como classificação textual ou artística. Assim como existem tipos de textos, há tipos de organização social, tipos de figuras geométricas, tipos/modalidades de linguagem. (CEBRASPE, 2019, p. 2).

A Matriz de Referência atribui o uso de línguas a esse objeto do conhecimento por este motivo:

Há diversos tipos e gêneros textuais. Entende-se por gênero textual práticas socio-históricas que se constituem como ações para dizer o mundo e agir sobre ele. [...] O contato com os diversos gêneros textuais, além de ampliar a competência linguística e a bagagem cultural — em língua materna e em língua estrangeira moderna (LEM) —, abre ao indivíduo variadas formas de participação social e cultural. (CEBRASPE, 2019, p. 9).

Também de acordo com a Matriz de Referência (CEBRASPE, 2019), para que se aprenda uma estrutura,

[...] são necessárias a significação e a ressignificação contínuas que possibilitem relações de múltiplas naturezas ou configurações individuais, sociais, econômicas e culturais, para que se proceda à análise contextualizada de cada parte ou objeto. (CEBRASPE, 2019, p. 12).

São sugeridos filmes, obras literárias, documentários, esculturas, formas arquitetônicas e estéticas, músicas e comunicações teatrais pela Matriz de Referência como um norte nos estudos. Todos esses recursos são apresentados em um texto corrido, sem definição clara das disciplinas às quais se aplicam, pois o programa pressupõe a interdisciplinaridade. Portanto, dentro do objeto de conhecimento “Estruturas”, é possível observar a inserção de línguas – tanto a materna quanto as estrangeiras – e das disciplinas de Artes, Matemática, Geografia e Física.

Uma das justificativas para não apresentar uma lista de conteúdo é evitar a memorização nos estudos, focando a contextualização e a interdisciplinaridade. Além disso, a partir do momento em que a Matriz de Referência é elaborada com base em habilidades e competências, é possível estabelecer uma reflexão sobre sua conexão com a BNCC, uma vez que ambas são criadas por meio de tais indicadores. Júlio Gregório Filho, ex-secretário de Educação do Distrito Federal e professor, assume que o PAS

[...] rompeu com os processos de seleção para a UnB, que priorizavam enormemente a memorização. As provas do PAS, pelo modo como são construídas, passaram a contemplar aspectos que valorizam a criatividade e a aplicação do conhecimento, e ainda propiciou equidade nas médias de acerto para todas as disciplinas. (CEBRASPE, 2015, p. 12).

No que se refere ao estudo de línguas, o texto é a “unidade mínima de significação como unidade comunicativa e significativa por excelência” (CEBRASPE, 2019, p. 13). Ademais, é considerado como uma “atualização linguística privilegiada na avaliação do usuário competente em língua materna” (CEBRASPE, 2019, p. 13).

As provas do PAS contêm grande ênfase na norma-padrão²⁷ no âmbito de línguas, porém não se restringe apenas a esse aspecto, tendo em vista que “as

²⁷ “Gramática normativa, [...] aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial” (TRAVAGLIA, 2005, p. 80).

estruturas linguísticas não devem ser tratadas isoladas nem linearmente, pois, dessa forma, não revelam toda a complexidade da natureza tentacular da língua ou do texto” (CEBRASPE, 2019, p. 13). Ao conectar e priorizar o texto e as estruturas linguísticas, acredita-se que

[...] um leitor competente e crítico é formado na prática de leituras que se processam em vários níveis de profundidade, um usuário competente na língua escrita deve ter consciência de como os mecanismos linguísticos contribuem para a construção de sentidos. (CEBRASPE, 2019, p. 13).

Ao se referir às estruturas linguísticas, o documento em análise enfatiza que

[...] a compreensão e a utilização adequada dos sistemas simbólicos que constituem o vernáculo são, antes de tudo, o reconhecimento do valor social da linguagem e do papel que ela representa na diversidade de grupos sociais e na legitimação dos saberes escolares. (CEBRASPE, 2019, p. 13).

Ou seja, dominar os aspectos gramaticais é imprescindível na avaliação dessa prova. Por outro lado, é dito que

[...] O objetivo da abordagem da língua não se restringe ao domínio da norma padrão, uma vez que busca comportamentos linguísticos conscientemente adequados às variadas situações de uso. A elaboração de um texto escrito é sempre consequência não só de aprendizados linguísticos, mas também da assimilação de comportamentos linguístico sociais. (CEBRASPE, 2019, p. 14).

Afunilando a discussão para alcançar o contexto de Língua Estrangeira Moderna (LEM), ponto principal da atual investigação, o texto define que é necessário um “indivíduo crítico, aberto, reflexivo, independente, comunicativo e interessado não apenas em sua cultura, mas também nas de sociedades de língua espanhola, francesa ou inglesa”. (CEBRASPE, 2019, p. 14).

Para demonstrar isso, o candidato deve revelar sua criticidade ao ler e interpretar as questões e os textos da avaliação, apresentados por meio de materiais escritos, haja vista que a prova de Língua Estrangeira Moderna se constitui apenas pela interpretação de textos, excluindo outras habilidades, como a oralidade, as questões auditivas e a escrita.

As provas de LEM são compostas por 10 itens, que costumam ser dos tipos A e C.²⁸ Apesar de, no contexto geral da prova, existirem trechos nos quais são esperadas respostas curtas, desconhece-se esse tipo de questão voltada para LEM até então.

4.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Diante da análise dos documentos norteadores do IFB, foi possível identificar que o curso do 1º ano do EMI/CA, no âmbito do ensino de línguas, deve ser voltado para o nível básico, considerado de sobrevivência algumas vezes.

O plano de curso assume que o foco da aprendizagem desse ano do Ensino Médio é voltado para a leitura e a interpretação de textos, mas não descarta a aprendizagem de estrutura gramatical. Também aborda o assunto estratégias de aprendizagem, mas não o detalha.

Além disso, o documento promove a ideia de que a teoria e a prática devem “andar” juntas e, para isso, precisam ser norteadas por atividades como seminários, oficinas e visitas técnicas. Quanto ao conhecimento, define-se que este não deve ser imposto, e sim construído pelo aluno. No que tange à avaliação escolar, é proposto que seja dividida em etapas bimestrais com, no mínimo, dois instrumentos diferentes em cada uma e que os resultados qualitativos sobreponham os quantitativos.

O PAS, conjunto de provas externas relevante para o 1º ano do EMI/CA, é dividido em três etapas e inclui itens dos tipos A, B, C e D. Apesar de existirem quatro, somente itens dos tipos A e C foram encontrados na parte de Língua Inglesa até o momento dessa análise.

A Matriz de Referência do PAS, como visto, rege a maioria das necessidades do exame, é dividida por habilidades, competências e objetos de conhecimento, e espera que o candidato ao PAS seja crítico ao interpretar e ler textos de nível básico de LEM.

Desse modo, depois da análise completa, foi possível observar o perfil do aluno do 1º ano do EMI/CA e ainda do candidato à primeira etapa do PAS.

No próximo capítulo, apresento uma proposta de ação e harmonização da avaliação formativa e somativa à luz da LOA, no contexto do 1º ano do EMI/CA.

²⁸ Para conferir essa informação, é preciso observar o quadro 4, apresentado anteriormente.

5 ATANDO OS NÓS

Neste capítulo, apresento uma proposta de operacionalização do ciclo da LOA para o 1º ano do EMI/CA. Para torná-la possível, dividi o capítulo em 5 seções: “O calendário escolar e a etapa bimestral”; “O que será trabalhado no primeiro bimestre do 1º ano do EMI/CA?”; “O plano de ensino”; “O plano de aula”; e “Síntese do capítulo”.

5.1 O CALENDÁRIO ESCOLAR E A ETAPA BIMESTRAL

De acordo com o calendário escolar do ano de 2021, as aulas se iniciam no dia dez de maio, enquanto o primeiro bimestre termina no dia 16 de julho (IFB, 2021). O início em maio das aulas de 2021 se deve ao impacto da pandemia causada pela COVID-19, pois tal emergência trouxe a necessidade de que a população mundial, de acordo com a necessidade e urgência de cada país, fosse obrigada a iniciar um isolamento social.

Por esse motivo, as escolas públicas brasileiras não puderam funcionar por algum tempo, até que a adaptação ao contexto pandêmico fosse estabelecida. As aulas foram suspensas em março de 2020 e retomadas somente em agosto do mesmo ano; contudo, isto ocorreu em formato virtual, seguindo as orientações da Resolução 20/2020-CS/IFB.

Levando em consideração o calendário oficial do ano de 2021 e, especialmente, o primeiro bimestre deste ano, foram contabilizadas 10 semanas de aula. O plano de curso prevê duas aulas de 50 minutos para LEM, por isso há 20 encontros nesse período de 10 semanas.

Notou-se, nesse tempo, apenas um feriado, o qual ocorreu em uma quinta-feira e foi considerado ponto facultativo. Tendo em vista a pandemia supracitada e o início tardio do ano letivo, houve quatro sábados letivos – destes, um foi destinado à reunião de pais; os outros, à reposição de aulas.

Cada *campus* tem seu calendário de reposição, e cada dia extraletivo é destinado a um dia específico da semana. No caso do *campus* Samambaia, os três sábados supracitados foram destinados, respectivamente, à reposição de uma segunda-feira, uma quinta e uma sexta-feira.

Como não é possível acessar a grade horária do professor regente atual e obter a grade horária do curso, optou-se por considerar apenas os 20 encontros, diante do número de semanas e da grade horária prevista.

Para criar o hipotético plano de ensino do 1º bimestre, além da fixação das 10 semanas, as aulas foram consideradas duplas, a fim de organizar a estrutura do plano, por isso há dez encontros. Além disso, definiu-se como dia da semana a terça-feira unicamente para criar datas e acompanhar o desenvolvimento do bimestre. O grupo de alunos se constitui hipoteticamente por 24 alunos, visto que é um número mediano, levando em consideração que outros alunos poderiam optar por Espanhol como LEM.

Com base no que foi exposto sobre as datas e os encontros, foi planejado o primeiro bimestre de 2022 por meio do plano de ensino hipotético. Nesse processo, seguimos as datas a seguir:

Quadro 6 – Datas para o Cronograma de Aula do 1º Bimestre de 2022

SEMANAS	DATAS
SEMANA 1	10 de maio
SEMANA 2	17 de maio
SEMANA 3	24 de maio
SEMANA 4	31 de maio
SEMANA 5	7 de junho
SEMANA 6	14 de junho
SEMANA 7	21 de junho
SEMANA 8	28 de junho
SEMANA 9	7 de julho
SEMANA 10	12 de julho

Fonte: autoria própria (2021).

Diante da determinação de tempo para o período desta investigação, será abordado o conteúdo do bimestre na próxima seção.

5.2 O QUE SERÁ TRABALHADO NO PRIMEIRO BIMESTRE DO 1º ANO DO EMI/CA?

Como apresentado na análise documental, nem o plano de curso nem a Matriz de Referência do PAS apresentam uma lista de conteúdos a serem estudados, porém são norteados por habilidades e competências. Dessa forma, foram levados em consideração os aspectos determinantes tanto para o plano de curso quanto para a Matriz de Referência do PAS.

O aspecto em comum – e prioritário – entre esses dois documentos é a habilidade de ler e interpretar textos. Por isso, esse será um dos maiores objetivos de todo o plano de ensino aqui elaborado.

O plano de curso do 1º ano do EMI/CA prevê que estratégias de leitura como *skimming* e *scanning* sejam apresentadas. A Matriz de Referência do PAS, no plano “executar”, insere como habilidade necessária fazer inferências. Por isso, o objetivo de aprendizagem do primeiro bimestre é aliar variadas estratégias de leitura à execução de inferências dos textos lidos.

Além disso, o plano de curso sugere que as habilidades sejam trabalhadas por meio de textos técnicos e envolvam assuntos atuais que permitam a reflexão e a criticidade. Por isso, tornar os bimestres temáticos é a opção escolhida para direcionar as leituras para o eixo profissionalizante. Com base nessa ideia, o tema escolhido para o 1º bimestre foi sustentabilidade, pois é um tópico muito comum nos fóruns ambientais em todo o mundo e é de extrema importância para a área técnica investigada.

No que tange à compreensão auditiva, documentários e vídeos do *Youtube* sobre sustentabilidade foram selecionados para que os alunos possam treinar suas habilidades auditivas juntamente ao eixo profissionalizante.

Em relação à oralidade, diálogos de sobrevivência voltados para o inglês básico serão praticados em sala de aula com base na estratégia de andaimes, para que os alunos iniciem o processo com a prática guiada até que sejam capazes de desenvolver esses diálogos de forma autônoma.

A escrita será desenvolvida nos momentos de responder às perguntas de interpretação de texto e durante a elaboração de diálogos de sobrevivência.

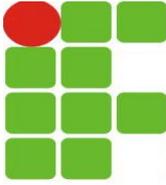
5.3 O PLANO DE ENSINO

O REMI prevê que o plano de ensino deve conter:

- I- Identificação do *campus*;
- Identificação do curso;
- Identificação do componente curricular/área do conhecimento;
- Período letivo;
- Carga horária;
- Conteúdo do componente curricular;
- Metodologia;
- Recursos didáticos;
- Instrumentos e formas de avaliação;
- Bibliografia básica;
- Bibliografia complementar. (REMI, 2016, p. 6-7).

Tendo em vista essas informações e os objetivos de aprendizagem, bem como o curso de EMI/CA e a Matriz de Referência do PAS, criei o modelo a seguir para o planejamento do 1º bimestre de 2022.

Quadro 7 – Plano de Ensino

		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA		
INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA Campus Samambaia				
PLANO DE ENSINO				
Curso: Técnico Integrado em Controle Ambiental				
Horário de aula: das 8h00 às 8h50 e das 8h50 às 9h40 (às terças-feiras)				
Campus: Samambaia				
Componente curricular: Inglês				Módulo: 1º ano
Carga horária anual: 80 horas		Plano do 1º bimestre de 2021		Turno: matutino
Professor(a): Walma Laene Leite do Nascimento				
Mês	Data	Encontro	N.º de Aulas	Conteúdos
Maio	10/5/2022	1	1 2	Aula inicial (integrada com Espanhol). <ul style="list-style-type: none"> Decidir qual língua estrangeira estudar durante o EMI/CA; Apresentar aos alunos as disciplinas de Espanhol e de Inglês, para que decidam qual preferem estudar durante todo o Ensino Médio.
	17/5/2022	2	3 4	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o plano de ensino do bimestre e solucionar dúvidas; Objetivos de aprendizagem. <ul style="list-style-type: none"> Elucidar a importância da LEM na vida pessoal, acadêmica e profissional do aluno; Explicar o que é o PAS e seu impacto na vida profissional e na continuidade dos estudos após o EMI; Exemplificar a importância da língua inglesa na vida do técnico em Controle Ambiental.
	24/5/2022	3	5 6	Leitura e interpretação de texto e speaking; Tema introdutório: “Apresentando-se como técnico de Controle Ambiental: <i>Who am I?</i> (profissional)”; Cognatos e falso cognatos; Objetivos de aprendizagem. <ul style="list-style-type: none"> Conhecer cognatos e falsos cognatos e seu uso como estratégia de leitura; Experimentar o uso da técnica de cognatos e falsos cognatos no texto; Compartilhar o que entendeu do texto com os pares e com a turma; Praticar diálogos orais em inglês para se apresentar como técnico de Controle Ambiental; Elaborar diálogos para prática oral com base em treino anterior.

	31/5/2022 2	4	7 8	<p>Leitura e interpretação de texto e <i>listening</i>; Tema bimestral: Sustentabilidade; SKIMMING – objetivos de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a técnica <i>skimming</i>; • Aplicar a técnica <i>skimming</i> ao texto; • Debater sobre um vídeo que versa sobre sustentabilidade; • Verificar palavras-chave da área técnica ao assistir ao vídeo.
	6/6/2022	5	9 10	<p>Writing: avaliação formal; Tema bimestral: Sustentabilidade; Objetivos de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir um <i>poster</i> em língua inglesa a ser fixado no <i>campus</i>. A finalidade do <i>poster</i> é conscientizar o público em geral da questão da sustentabilidade. O <i>poster</i> deve conter imagens e texto; • Priorizar cognatos para aplicar o que os alunos aprenderam e para tornar a leitura acessível, desmistificando a ideia de que ninguém sabe inglês; • Incluir uma rubrica para nortear a avaliação.
Junho	13/6/2022 2		11 12	<p>Leitura e interpretação de texto e <i>listening</i>; Tema bimestral: Sustentabilidade; SCANNING – objetivos de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a técnica <i>scanning</i>; • Aplicar a técnica <i>scanning</i> ao texto; • Inferir e responder a perguntas de interpretação de texto.
	20/6/2022 2		13 14	<p>Leitura e interpretação de texto e <i>writing</i>; Tema bimestral: Sustentabilidade; PISTAS TIPOGRÁFICAS – objetivos de aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o que são pistas tipográficas; • Aplicar a técnica de reconhecimento de pistas tipográficas e adequá-la à interpretação do texto. <p>INFERÊNCIA – objetivos de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o que é inferência; • Diferenciar inferência de predição; • Relacionar inferências ao cotidiano.
	27/6/2022 2		15 16	<p>Leitura e interpretação de texto e <i>writing</i>; Tema bimestral: Sustentabilidade; INFERÊNCIA – objetivos de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar inferências ao texto ao ler elementos não textuais; • Usar inferências como estratégia de leitura.
Julho	6/7/2022		17 18	Avaliação somativa.
	11/7/2022 2		19 20	Resultados e <i>feedback</i> .
Total de aulas			20	
Metodologia de Ensino				

Aulas fundamentadas nos princípios do plano de curso do EMI/CA e nas habilidades passivas e ativas em língua estrangeira. O curso contará com atividades diversas:

- Exercícios individuais, em duplas ou em pequenos grupos;
- Atividades escritas e propostas de prática oral em sala de aula e em casa;
- Leitura de textos de fontes diversas, especialmente da área técnica de Controle Ambiental;
- Desenvolvimento de projetos relacionados à prática da língua inglesa interligados com a área técnica.

Recursos Necessários

Pincel, apagador, quadro branco, projetor, *notebook*, equipamento de som, textos avulsos, arquivos eletrônicos de áudio, vídeo e texto, vídeos disponibilizados pelo *Youtube* e *slides*.

Avaliação

A avaliação será realizada de forma contínua e sistemática, considerando a participação do aluno nas atividades propostas em sala de aula e para casa.

O aluno será avaliado informalmente e formativamente pelas seguintes produções:

- Produções em sala de aula;
- Tarefas de casa.

O aluno será avaliado formalmente, nos âmbitos somativos e formativos, pelas seguintes produções:

- Exercícios escritos e de leitura realizados em sala de aula e em casa, que totalizam 3 pontos.
- Prova de leitura e produção escrita: 4 pontos;
- *Poster* sobre sustentabilidade: 3 pontos.

A nota bimestral será calculada por meio da média do aproveitamento do aluno nas produções mencionadas. Para a aprovação, o aluno deverá ter frequência mínima de 75% e média final igual ou superior a 60% quanto à construção das competências e habilidades desenvolvidas no curso.

Os alunos que não atingirem 60% da pontuação total em qualquer uma das avaliações propostas serão convidados para realizar estudos de recuperação paralela no horário de atendimento ao aluno disponibilizado pelo professor.

Referências

1. Básica:

Dicionário Oxford escolar português-inglês/inglês-português. Oxford: O.U.P., 2009. ISBN 978-0-19-441950-5;

MURPHY, Raymond; NAYLOR, Helen. *Essential grammar in use with CD-ROM and with answers*. Cambridge: C.U.P., 2007. ISBN 9780521675437.

2. Complementar:

Textos indicados pela área técnica do curso para leitura interdisciplinar;

Vídeos pedagógicos disponibilizados gratuitamente por meio do *Youtube*. Os *links* de acesso serão indicados pelo professor ao longo do curso. O acesso e estudo do material eletrônico é obrigatório;

Worksheets preparadas pela docente.

Assinaturas:

_____ Professora Walma Laene Leite do Nascimento	_____ Coordenador(a) da Área	_____ Coordenador(a) Pedagógico(a)
--	---------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora (2021).

5.4 PLANO DE AULA

Depois da elaboração do Plano de Ensino, o Plano de Aula é fundamental na preparação do professor. Esse documento é de uso pessoal do docente e discorre sobre como a aula acontecerá detalhadamente. É preciso observar que:

[...] A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI, 1990, p. 47).

Além de concordar com o que diz Fusari (1990), Moretto (2007, p. 100) acrescenta que “há, ainda, quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar suas aulas com competência”.

Ser experiente não justifica a ausência de planejamento. Certamente, sabe-se que problemas acontecem com todos, mas a ausência do planejamento como regra – e não como exceção – tem gerado problemas em vários âmbitos no dia a dia escolar. Portanto, o Plano de Aula é de extrema importância, principalmente porque planejar as ações com detalhes traz segurança ao professor e ao aluno. Além disso, é uma excelente oportunidade de prever situações conflituosas e dúvidas e, com isso, já criar um plano de como concretizar a aprendizagem do aluno.

Diante da importância do planejamento, apresento o plano de aula de todo o primeiro bimestre. Conforme descrito no Plano de Ensino, neste plano hipotético, serão incluídas 20 aulas, que ocorreriam em 10 encontros duplos. Para facilitar a visualização e para que a apresentação fique mais compacta, as aulas serão apresentadas por encontros, e não por aula.

ENCONTRO 1

O plano de curso sugere que as duas primeiras semanas de aula sejam realizadas em conjunto pelos professores de LEM, com o intuito de explicar aos alunos como as línguas são apresentadas e de que eles possam decidir qual LEM desejam estudar durante todo o EMI/CA.

Com base em minha experiência, posso identificar que duas semanas de aulas são desnecessárias, pois apenas uma engloba duas aulas de 50 minutos, período mais do que suficiente para concluir o objetivo acima.

Uma vez que esta investigação não conta com a participação de professores de outras LEMs, esse encontro não será detalhado, pois prever as ações de um professor de uma LEM que não dominamos não parece efetivo e necessário.

Todavia, sugiro que a língua inglesa seja apresentada aos alunos como algo acessível e possível de se aprender na escola regular.

ENCONTRO 2

No segundo encontro, os alunos presentes já são aqueles que optaram por estudar a língua inglesa e permanecerão até o final do EMI/CA nas aulas de inglês.

O Plano de Curso requer que o Plano de Ensino seja apresentado nas primeiras semanas de aula. Além de cumprir o exigido, a transparência do processo avaliativo e o conhecimento dos alunos das etapas da aprendizagem também são parte do que se acredita nesta pesquisa. Por isso, o segundo encontro se inicia com a apresentação do Plano de Ensino, para que os alunos saibam o que será abordado, como serão avaliados e quais são os objetivos de aprendizagem. É um momento expositivo e aberto para dúvidas e sugestões.

Depois da apresentação do Plano de Ensino, é concretizada a apresentação dos discentes e da docente. Para isso, os alunos devem se organizar em um círculo, e cada um deve colocar na frente da sua carteira uma folha com o seu nome, para que todos já possam se cumprimentar. É possível também que façam isso sentados no chão, opção a ser discutida com alunos, que poderão participar da decisão. Incluir

os nomes escritos é uma possibilidade de proporcionar maior proximidade, uma vez que todos podem ser chamados por seus nomes próprios.

Para esse primeiro momento, sugiro uma atividade mais dinâmica e movimentada. Para executá-la será necessário um novelo de linha de lã. Essa proposta é chamada de teia de conexões do 1º ano do EMI/CA.

A docente iniciará a atividade se apresentando e contando algum fato sobre sua vida pessoal ou profissional que instigue a curiosidade dos alunos. Como a docente começará o exercício, ela poderá falar mais do que o esperado, com o intuito de que a sensação de pertencimento seja construída. Ao falar sobre sua vida, estará com o novelo de lã em mãos; porém, ao terminar, explicará que vai passar o novelo para um aluno aleatório e que cada um poderá falar o que quiser sobre si, especialmente o nome e alguma curiosidade.

Assim, o novelo vai sendo passado de mãos em mãos até que todos o tenham recebido. É importante que, ao receberem e passarem o novelo pela sala, os alunos o deem aos seus colegas de forma aleatória e sempre segurem uma parte do fio. Esta movimentação, aos poucos, cria algo parecido com uma teia.

Depois da participação de todos, o novelo de lã deve ser lançado de volta para a professora, a qual, neste momento, deve chamar a atenção dos alunos para a teia criada e, assim, estabelecer uma conexão entre a atividade e o processo de ensino e aprendizagem. Se apenas um aluno soltar o fio, a teia ficará desconectada e folgada, o que pode separá-los.

Além disso, é importante destacar que o professor e o aluno são responsáveis pela aprendizagem em sala de aula e que esta união é fundamental para que todos cresçam. Nesse momento, a LOA se insere no contexto por meio do *feedback* de todos, em uma construção de conhecimento.

Para alcançar o primeiro objetivo de aprendizagem da aula – elucidar a importância da LEM na vida pessoal, acadêmica e profissional do aluno –, os alunos são convidados para escrever por que aprender inglês é importante para sua vida pessoal, acadêmica e profissional em papéis separados. Depois, os alunos poderiam colocar suas opiniões em um saco pardo, que, ao final, seria aberto para que fossem lidas, a fim de gerar uma reflexão.

O objetivo dessa atividade é aguçar a participação, permitir que os tímidos também participem e possibilitar uma pré-reflexão sobre o objetivo de aprendizagem. Ao abrirem os papéis com as opiniões, os alunos são convidados para dizer o que

pensam sobre cada aspecto específico. Com isso, o professor pode se tornar o mediador da discussão da qual os alunos são os protagonistas.

Acredita-se que, depois da abertura de cada papel, mais possibilidades serão consideradas e o leque de opiniões fique cada vez mais abrangente. Os alunos devem, ao final da discussão, criar uma definição individual, em seus cadernos, sobre a importância do idioma em cada aspecto refletido.

Não há definição correta ou errada, e sim várias possibilidades de propiciar o pensamento crítico e construtivista. Ao final da atividade, os alunos são convidados para compartilhar voluntariamente suas definições, e novas interações sobre o assunto são possíveis.

Depois de trabalhar a importância da língua inglesa na vida dos alunos, o próximo passo é abordar o PAS e sua importância no primeiro ano do Ensino Médio. Como dito anteriormente, o EMI/CA é um curso técnico em que, ao término, o aluno já ganhará uma certificação profissional.

Mencionar formas de ingresso à universidade – como o PAS – não tem o intuito de invalidar o certificado do EMI, e sim de oferecer possibilidades de ir além das fronteiras do EM e incentivar os alunos a continuar os estudos e buscar a universidade.

Neste momento, a prioridade é explicar como a LEM estará presente nas três etapas do PAS e que cada uma se constitui por 10 itens. Além disso, é importante salientar que a interpretação de textos é o foco principal da prova e que, apesar disso, a língua como um todo é considerada.

Outro objetivo é exemplificar a importância da LI na vida do técnico em Controle Ambiental. Para isso, os alunos são convocados para criar o perfil de atividades e necessidades desse profissional. A turma pode ser dividida em quatro grupos de 6 alunos, em média, visto que conta com o total de 24.

Cada grupo receberia uma folha com um desenho de um técnico em Controle Ambiental em seu local de trabalho – em um deles, o profissional estaria no laboratório; em outro, na areia da praia; em outro, nas ruas da cidade; no último, na floresta. O objetivo dessa atividade é possibilitar que o aluno elenque o máximo de vocabulário em LI já conhecido; entretanto, caso o nível de conhecimento do estudante nesse ponto seja muito baixo, ele pode executar o exercício em português por enquanto.

Logo depois da criação do perfil do profissional da imagem, os alunos seriam convidados para compartilhar o executado com o restante dos colegas, a fim de encontrar possibilidades para todos os locais. Com isso, cada grupo pode começar a complementar e criar o perfil do profissional. Nesse momento, as palavras escritas em português seriam compartilhadas, e, em conjunto, uma busca pelo vocabulário específico começaria.

Em seguida, os alunos assistiriam ao vídeo do *Youtube* intitulado “Ciência ambiental e técnico de proteção”, incluindo um vídeo de carreira. Ele possui menos de dois minutos, é apresentado em inglês e fala um pouco sobre a profissão e sua importância, além da necessidade do trabalho em campo, o que demanda horas de dedicação. Ademais, apresenta a importância do uso de equipamentos de proteção individual, como máscaras, luvas e outros.

O vídeo, em inglês, seria mostrado com legendas em inglês, para que os alunos pudessem encontrar palavras e conectá-las ao perfil do profissional que criaram, como os nomes dos materiais de proteção, os locais de atuação e as horas de trabalho.

Como ainda não se conhece o nível dos alunos, optou-se pelo oferecimento de uma lista com palavras, para que o aluno as encontre enquanto assiste ao vídeo, podendo ser novas, ou seja, não conhecidas pelos alunos, ou palavras já aprendidas das quais não se lembravam ou que não escreveram. Para alguns alunos, esse tipo de atividade de audição pode ser um desafio, por isso decidimos organizá-los em grupos, para que os membros possam se ajudar nesse momento.

Ao final dessa atividade, como tarefa de casa, os alunos pesquisariam mais palavras em LI para complementar o perfil do profissional de seu grupo e as publicariam no mural do *Google Classroom*.

A utilização da ferramenta *Google Classroom* se tornou uma atividade costumeira no IFB. No atual caso, aliar a tecnologia às atividades em sala de aula é fundamental para a inclusão digital e para que os alunos tenham seus registros e concretizem sua participação. É importante promover uma breve apresentação da ferramenta para tirar dúvidas dos alunos, especialmente daqueles que não conhecem a plataforma.

Durante a aula e, especialmente durante essa última atividade, a professora fará a avaliação dos alunos e seu registro individual e informal. Para isso, há uma *checklist* previamente criada para facilitar esse tipo de avaliação.

As *checklists* apresentadas aqui fazem parte do ciclo da LOA, no qual o professor deve avaliar constantemente o aluno e gerar os registros informais, para que o *feedback* seja sempre efetivo.

Quadro 8 – Checklist 1 para registro informal de avaliação

Turma: _____ Data: __/__/____					
Aluno/Atividade	Participou da aula		Participou ativamente da formação do perfil profissional de seu grupo	Sugeriu alguma palavra nova ou já conhecida	Teve dificuldades em compreender palavras simples em inglês
	Mostrou-se engajado (E)	Mostrou-se desmotivado (D)			
Aluno 1					
Aluno 2					
Aluno 3					
Aluno 4...					
Aluno 24					

Fonte: a autora (2021).

Apesar de parecer muito simples, essa ficha avaliativa apresenta grande significado juntamente às anotações dos próximos registros. Saber como o aluno se engajou nas aulas, por exemplo, pode ser uma enorme evidência da aprendizagem. Essa aula é a primeira com interação com a LEM, por isso é um momento mais simples e serve para que o professor possa conhecer seus alunos e, desse modo, faça seus registros informais acerca de cada discente.

ENCONTRO 3

O terceiro encontro se iniciaria com perguntas da professora sobre a tarefa de casa e sobre que palavras os alunos encontraram, as quais seriam escritas no quadro e contextualizadas de acordo com a profissão. A título de exemplo, caso o aluno encontrasse a palavra *gloves*, todos criariam em conjunto frases com essa palavra. Neste caso, uma sugestão poderia ser: “*The Environmental Technician wears gloves to protect himself/herself from dangerous substances*”. O objetivo dessa recapitulação é criar conexões com as palavras novas, e não apenas criar uma lista de palavras soltas.

Com essas frases baseadas nas palavras da tarefa de casa, o novo objetivo de aprendizagem já pode tomar forma. Tomando como base o exemplo “*The Environmental Technician wears gloves to protect himself/herself from dangerous substances*”, a professora pode chamar a atenção dos alunos para a leitura dessa frase e pedir aos alunos que procurem palavras que possam se parecer com outras semelhantes em português, como *technician*, *protect* e *substances*. Pode-se supor que *technician* e *gloves* seriam palavras já conhecidas pelos alunos. Dessa forma, os alunos começariam a observar o uso de cognatos como técnica de leitura em segunda língua sem nem sequer definir o que é um cognato.

Depois desse primeiro momento, a professora dirá que as palavras encontradas são consideradas cognatos. Assim, os alunos seriam solicitados a definir o que é um cognato e como este pode ser utilizado para facilitar a leitura em LI. Como na maioria das atividades, os alunos são convidados para compartilhar suas reflexões e seus conceitos, para que se tenha a visão de como todos estão pensando.

Com essas definições de cognato em mente, a professora explicaria o que são falsos cognatos e a importância de os conhecer. É importante ressaltar que não há regras e que a prática e a leitura poderiam ajudá-los cada vez mais.

Para experimentar a técnica, os alunos se dividiriam em três grupos, e cada um deles receberia uma parte de um texto voltado para a profissão de técnico em Controle Ambiental. É explicado aos alunos que eles devem procurar cognatos para ler o texto e, caso já identifiquem algum falso cognato, marcá-lo. Ao final da leitura, os grupos devem compartilhar o entendimento sobre o assunto do texto e o que entenderam.

Assim, os três grupos podem compartilhar as dificuldades e angústias encontradas na leitura. É pressuposto que somente essa técnica não é suficiente para compreender um texto inteiro, mas é sabido que, por meio da sua prática, é possível melhorar a autoestima dos alunos no que tange à leitura em LI, uma vez que o compartilhamento de dificuldades e angústias proporciona um ambiente de cooperação no qual um pode ajudar o outro a encontrar saídas e respostas.

Após esse passo, partiríamos para uma prática oral, a fim de que os alunos aprendessem a se apresentar enquanto técnicos em Controle Ambiental. A professora entregaria o seguinte diálogo para todos:

Quadro 9 – Prática Oral: Diálogo de Sobrevivência Profissional

TECHNICIAN: Hello, my name is Mary. How are you?

BOSS: I'm fine, thanks. And you? How may I help you?

TECHNICIAN: I'm great! Well, I am here for the job position.

BOSS: Which one? The Environmental Technician or the Furniture design?

TECHNICIAN: The first one. I am an Environmental Technician. I graduated at IFB, Brasília.

BOSS: Great! Tell me more about you, please.

TECHNICIAN: I am 18 years old and I'm looking for my first job opportunity. I live in Samambaia and I would love to work here at your company.

BOSS: Thanks a lot! I will call you back when I have an answer.

TECHNICIAN: I appreciate it!

Fonte: a autora (2021).

A professora deverá ler, juntamente aos alunos, o diálogo até que todos o tenham entendido e possam praticá-lo em pares. Depois de isso se consolidar, partes do diálogo serão retiradas para iniciar o processo de andaime e a prática independente.

Os andaimes são boas estratégias para o ciclo da LOA, pois, além de facilitarem a construção do conhecimento, concentram-se na tarefa. Por exemplo:

Quadro 10 – 2ª Prática Oral (Andaime): Diálogo de Sobrevivência Profissional

<p><i>TECHNICIAN: Hello, my name is _____ . How are you?</i></p> <p><i>BOSS: _____ , thanks. And you? How may I help you?</i></p> <p><i>TECHNICIAN: I'm great! Well, I am here for _____ .</i></p> <p><i>BOSS: Which one? _____ or the _____ ?</i></p> <p><i>TECHNICIAN: The first one. I am _____ . I graduated at _____ , _____ .</i></p> <p><i>BOSS: Great! Tell me more about you, please.</i></p> <p><i>TECHNICIAN: I am _____ years old and I'm looking for _____ . I live in _____ and I would love to _____ .</i></p> <p><i>BOSS: Thanks a lot! I will call you back when I have an answer.</i></p> <p><i>TECHNICIAN: I appreciate it!</i></p>
--

Fonte: a autora (2021).

Nesse segundo momento, os alunos devem treinar o diálogo já com maior independência. Eles podem utilizar o mesmo tema, mas é importante ressaltar que esse mesmo diálogo pode ser utilizado como um de sobrevivência em uma loja, por exemplo. Caso os alunos já estejam seguros, o próximo passo é praticá-lo de forma totalmente independente. Aqueles que ainda não se sentirem preparados podem dispor de mais tempo para praticar antes da prática livre.

Elaborando-os de forma mais independente, a turma concluirá os objetivos de aprendizagem do encontro 3.

Enquanto os alunos estivessem praticando todas as atividades anteriores, o professor acompanharia aos poucos os grupos e as duplas. Uma *checklist* de avaliação formativa também seria criada antes da aula para facilitar as anotações da professora.

Quadro 11 – Checklist 2 para Registro Informal de Avaliação

Turma: _____ Data: ____/____/____								
Aluno/ Atividade	Participou da aula		Sabe o que é cognato e falso cognato	Leu o texto e aplicou a técnica de leitura com cognatos	Explicou em português o que entendeu do texto	Praticou oralmente o diálogo	Desenvolveu um diálogo baseado no modelo de forma mais independente	Fez a tarefa de casa
	Mostrou-se engajado (E)	Mostrou-se desmotivado (D)						
Aluno 1								
Aluno 2								
Aluno 3								
Aluno 4...								
Aluno 24								

Fonte: a autora (2021).

ENCONTRO 4

No quarto encontro, a aula seria iniciada com uma simulação da vida real. Este é mais um exemplo em que a tarefa é um aspecto importantíssimo, assim como prevê a LOA. Ademais, praticar situações da vida real traz mais sentido para o ensino e a aprendizagem. Neste caso, os alunos serão divididos em grupos de quatro alunos, e cada um deles receberá um texto²⁹. As orientações para a realização da atividade se encontram a seguir.

Quadro 12 – Instruções para Tarefa

Instruções para tarefa do encontro 4
Você está no trabalho, e seu chefe lhe entrega um artigo. Ele pede que você faça um resumo do texto em 10 minutos.

Fonte: a autora (2021).

Mesmo em grupos, os alunos provavelmente ficariam surpresos com a tarefa. Isso faz parte da atividade, pois, no dia a dia profissional, eles trabalhariam sob pressão e com prazos curtos. Em suma, um dos objetivos de aprendizagem é aplicar a técnica *skimming*. Ao término dos dez minutos, os alunos seriam convidados para apresentar o que entenderam e como se sentiram e compartilhar a experiência.

Depois dessa primeira participação, a professora convidaria os alunos para fazer a utilização da técnica de *skimming* de forma guiada, com o objetivo de entenderem seu funcionamento e tirarem dúvidas acerca de sua aplicação no texto. Neste momento, os alunos seriam informados de que mais um texto seria postado no *Google Classroom*, para que eles pudessem treinar a técnica em casa.

O próximo objetivo de aprendizagem é discutir o vídeo “*Sustainability explained*”, que versa sobre a sustentabilidade, o tema bimestral. Os alunos assistiriam ao vídeo com o áudio e as legendas em inglês e, em seguida, debateriam o assunto em grupos.

²⁹ Exemplo de texto- Anexo A

Durante a discussão, todos poderiam falar sobre palavras em LI da área técnica que reconheceram enquanto assistiam ao vídeo e faziam anotações. Logo depois, os alunos o veriam novamente junto à lista de palavras criada por eles, com o intuito de praticar o *listening* desse vocabulário.

Uma realidade do contexto de sala de aula é que nem sempre a professora consegue anotar tudo de todos os alunos. Por isso, ao final desta aula, os alunos receberiam uma folha em branco, para que pudessem anotar o que aprenderam e as dificuldades enfrentadas. A entrega desse papel à professora é chamada de *exit pass* e é uma autoavaliação, um momento de autorreflexão dos alunos que pode contribuir para a autonomia e o desenvolvimento do senso crítico em sua própria aprendizagem.

Durante toda a aula, a professora acompanha o progresso e desempenho dos alunos por meio de sua terceira *checklist*. Ainda nela, o primeiro *feedback* individual é oferecido aos alunos, pois, por meio da análise rápida das duas primeiras *checklists*, já é possível oferecer um *feedback* curto e efetivo.

Isso é fornecido de forma oral e individual e é um momento para solicitar aos alunos com baixa participação que ajam de forma mais ativa e para ajudá-los a superar essas dificuldades. Por outro lado, os outros discentes já podem receber um *feedback* de suas conquistas e demandas. Isso é previsto no ciclo da LOA, pois o *feedback* é essencial à avaliação formativa. A *checklist* engloba os objetivos de aprendizagem da aula, quais alunos receberam *feedback* e um espaço para as anotações do *exit slip*.

Quadro 13 – Checklist 3 para Registro Informal de Avaliação

Turma: _____ Data: __/__/_____						
Aluno/Atividade	Participou da aula		Aplicou a técnica de <i>skimming</i>	Compreendeu o vídeo e as palavras da área técnica	Recebeu <i>feedback</i>	<i>Exit Pass</i>
	Mostrou-se engajado (E)	Mostrou-se desmotivado (D)				
Aluno 1						
Aluno 2						
Aluno 3						

Aluno 4...						
Aluno 24						

Fonte: a autora (2021).

ENCONTRO 5

No quinto encontro, haveria a primeira avaliação formal de inglês do bimestre e já seria possível ter noção dos alunos e das suas dificuldades. Nessa primeira atividade avaliativa, os alunos deveriam confeccionar um *poster* em língua inglesa sobre o tema sustentabilidade. O objetivo é unir a comunicação em LEM ao curso técnico.

O *poster* pretendia conscientizar a comunidade escolar de atos de sustentabilidade diante da temática estudada. Também seria mostrado como os alunos podem promover o assunto utilizando os cognatos para facilitar a comunicação, incluindo aqueles que acreditam não saber inglês. Eles contariam com todo o quinto encontro para produzir o *poster*, e a professora ofereceria lápis de cor, canetinhas, giz de cera, cola e revistas àqueles que desejassem colar imagens no projeto. Assim como descrito no plano de ensino, a atividade vale três pontos.

Os alunos receberiam uma rubrica³⁰, a fim de que soubessem de que modo seriam avaliados e as expectativas em sua execução. Os aspectos em avaliação seriam *design*, escrita, conteúdo e trabalho em grupo. Depois das instruções da atividade, os alunos receberiam a rubrica e fariam sua leitura com a professora, que se deve à necessidade de deixar claros todos os objetivos de aprendizagem e o que e como todos serão avaliados.

Além disso, os alunos também adquiririam um *checklist*³¹ para facilitar a interpretação da rubrica, pois é possível que a maioria dos alunos nunca tenham tido acesso a esta ferramenta avaliativa. Esse momento é crucial para deixá-los mais confortáveis e seguros frente a essa “nova” forma avaliativa.

A rubrica aqui utilizada foi gerada no site *Rubric-maker*, o qual é gratuito e uma excelente ferramenta para o professor gerá-las. A ferramenta oferece várias opções de rubricas prontas, mas o autor pode adaptar e, até mesmo, mudar os textos.

³⁰ Apêndice A

³¹ Apêndice B

Também é possível elaborá-las sem a ajuda da plataforma, utilizando necessidades e conceitos próprios.

O *Rubric-maker* não é a única opção, pois há outros sites que oferecem a função de criar rubricas, como o Rubstar e o iRubric. Como é possível observar, esses sites as geram em inglês, por isso aqueles que preferem tê-las em português podem utilizar a ferramenta do *Google Classroom* com essa finalidade.

Para promover ações formativas nessa avaliação, seria utilizada uma estratégia criada pela autora deste trabalho, “O que há de bom aqui?”³², a qual visa à reflexão e à autoavaliação por meio de uma atividade em que os alunos expressam os pontos positivos de seu trabalho, com um olhar crítico e autoavaliativo sobre sua produção.

Os alunos receberiam uma ficha na qual avaliariam cada aspecto de seu trabalho, assim como na rubrica, com o intuito de encontrarem a melhor versão dele. Com isso, os alunos e a professora poderiam conversar e refletir em conjunto sobre os pontos positivos e como poderiam se desenvolver por meio da comparação entre a rubrica e a ficha de estratégia.

Assim como nas aulas anteriores, a professora acompanharia a participação dos alunos durante a aula com base em uma *checklist*.

Quadro 14 – Checklist 4 para Registro Informal de Avaliação

Turma: _____ Data: ___ / ___ / _____						
Aluno/Atividade	Participou da aula		Usou a rubrica como referência	Precisa de ajuda	Outros	
	Mostrou-se engajado (E)	Mostrou-se desmotivado (D)				
Aluno 1						
Aluno 2						
Aluno 3						
Aluno 4...						
Aluno 24						

Fonte: a autora (2021).

³² Apêndice C

ENCONTRO 6

No sexto encontro, a aula se iniciaria com o retorno do *poster* que os alunos teriam elaborado na aula anterior. Cada trabalho seria devolvido com uma rubrica preenchida, e os alunos teriam, caso necessário, um tempo para entenderem e questionarem o porquê do resultado.

A seguir, mais uma técnica de leitura seria apresentada: *scanning*. A professora explicaria a técnica e poderia compará-la a um *scanner* de imagens, objeto que visualiza todo o documento com rapidez, como se estivesse procurando algo específico. Depois, a docente poderia oferecer exemplos.

Seria apresentada, em seguida, mais uma proposta de situação real de trabalho. Os alunos receberiam um texto maior sobre sustentabilidade³³ – de, aproximadamente, 14 páginas – para encontrar informações específicas que um suposto chefe poderia pedir. O tempo para executar a leitura é, em média, de 20 minutos. Apesar de o período destinado a isso ser bem maior do que o da técnica *skimming*, é importante ressaltar o tamanho maior do texto e a exigência de uma leitura com busca de detalhes específicos. É essencial o cumprimento do tempo estabelecido, visto que, no âmbito profissional, essa questão é muito relevante.

Durante a execução da atividade, a professora se aproximaria dos alunos para ajudá-los, ofereceria *feedback* àqueles que ainda não o receberam – utilizando a *checklist* 4 para finalizar as anotações – e faria os registros diários de desempenho dos discentes (*checklist* 5).

Depois do período de 20 minutos, a atividade seria corrigida, e os alunos seriam auxiliados quanto à aplicação da técnica. Receberiam, em seguida, algumas perguntas de interpretação do texto, para que pudessem treinar esta habilidade e logo depois participariam da correção.

Por fim, os alunos receberiam a ficha³⁴ de organização de leitura e interpretação proposta por Brookhart (2010), na qual os alunos organizam as ideias encontradas e escrevem os detalhes, facilitando a interpretação do texto e sua

³³ Texto referência- Anexo B

³⁴ Anexo C

compreensão. Essa ficha proporciona a reflexão e, de certa forma, uma autoavaliação da aprendizagem, ponto que, mais uma vez, se relaciona ao ciclo da LOA.

Quadro 15 – Checklist 5 para Registro Informal de Avaliação

Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____						
Aluno/ Atividade	Mostrou-se engajado (E)	Mostrou-se desmotivado (D)	Compreende e usa a técnica <i>scanning</i>	Soube lidar com o tempo na atividade	Consegue responder a questões de interpretação de texto	Outros
Aluno 1						
Aluno 2						
Aluno 3						
Aluno 4...						
Aluno 24						

Fonte: a autora (2021).

ENCONTROS 7 E 8

As pistas tipográficas são excelentes ferramentas para as técnicas de leitura. Ao reconhecê-las, os alunos podem utilizar tanto as técnicas de *skimming* quanto de *scanning* para efetivar a interpretação de textos. Além disso, fazer inferências e predições é fundamental para um bom leitor, por isso os encontros 7 e 8 estão unidos neste planejamento.

No sétimo encontro, a aula começaria com uma atividade oral. A professora imitaria uma vendedora de livros e apresentaria quatro livros com um preço em suas respectivas capas. Comunicando-se totalmente em inglês, ela tentaria “vendê-los” para os alunos. O objetivo é mostrar aos alunos como números que representam quantidades e preços são facilitadores do entendimento e exemplos de pistas tipográficas.

Depois desse primeiro contato com as pistas tipográficas, os alunos receberiam exemplos de *folders* de anúncios de venda de produtos, para que pudessem identificar as pistas tipográficas e ler textos de outros gêneros.

Figura 10 – Texto com Exemplos de Pistas Tipográficas



Fonte: DURBANVILLE ISLAMIC SOCIETY (2020).

Após esses dois momentos de entendimento sobre as pistas tipográficas, o próximo passo seria apresentar a diferença entre inferência e predição no texto.

Nesse momento, imagens de impactos ambientais seriam apresentadas aos alunos, para que gerassem inferências de acordo com o que vissem e pudessem compreender a definição de inferência. No caso de uma imagem de uma tartaruga com um canudo plástico no nariz, os alunos poderiam inferir que alguém jogou lixo no lugar errado e predizer que a tartaruga poderia morrer. Também conseguiriam predizer que o animal adoeceria caso o canudo não fosse retirado. Várias imagens seriam apresentadas até que os alunos construíssem o conhecimento do que é inferência e predição.

Estima-se que o encontro de número 7 estaria próximo ao fim após essas atividades. Neste momento, os alunos receberiam uma ficha³⁵ (BROOKHART, 2010) a ser preenchida. Nessa folha, eles podem compartilhar e fazer perguntas à professora sobre as dificuldades de aprendizagem até o momento, tanto da aula como de todo bimestre.

Esse momento é crucial, pois a próxima aula é a última antes da avaliação somativa, portanto, os alunos já precisam se preparar para a revisão e tirar dúvidas. De acordo com o ciclo da LOA, refere-se à um período de autoavaliação e criticidade sobre a própria aprendizagem.

O encontro 8 se iniciaria com uma atividade em duplas em que dois estudantes ficariam em pé, em frente ao outro, e tentariam estabelecer inferências como: “João está de casaco, pois deve ter saído cedo de casa e estava frio”. Essas conexões com a vida real podem ajudar os discentes a fazerem melhores percepções e inferências textuais.

Depois de visualizarem e praticarem a efetivação de inferências com várias imagens (encontro 7) e no cotidiano (encontro 8), os alunos leriam um e-mail³⁶ que um técnico em Controle Ambiental supostamente enviou e estabeleceriam inferências e predições.

O e-mail escolhido se refere a uma mulher que agradece a oportunidade de participar de uma seleção para a vaga de técnico em Controle Ambiental em uma

³⁵ Apêndice D

³⁶ Apêndice E

empresa. Os alunos precisam, nessa atividade, inferir situações como: o e-mail é referente a uma vaga de emprego; a mulher quer muito trabalhar na empresa; ela pode ser contratada ou não, pois ainda está participando da seleção.

Depois da leitura e de algumas inferências do e-mail profissional, os alunos receberiam uma ficha (BROOKHART, 2010) na qual resumiriam os pontos principais do e-mail e tentariam conectá-los com as ideias ali escritas, que auxiliam nestas inferências.

A professora ainda proporcionaria uma revisão para a avaliação somativa da aula seguinte. Essa recapitulação seria elaborada com base nas anotações dos alunos entregues no final do encontro 7 e no conteúdo estudado durante o bimestre.

Durante os encontros 7 e 8, a professora deve utilizar a *checklist* 6 para efetuar anotações e avaliar os alunos informalmente.

Quadro 16 – Checklist 6 para Registro Informal de Avaliação

Turma: _____ Data: ___/___/___						
Aluno/Atividade	Mostrou-se engajado (E)	Mostrou-se desmotivado (D)	Compreendeu as pistas tipográficas	Diferencia inferência de predição por meio de imagens	Tirou dúvidas durante a revisão	Outros
Aluno 1						
Aluno 2						
Aluno 3						
Aluno 4...						
Aluno 24						

Fonte: a autora (2021).

ENCONTROS 9 E 10

O encontro 9 é destinado à avaliação somativa, contudo, antes que acontecesse, os alunos teriam mais uma oportunidade de tirar dúvidas, para gerar mais confiança para a prova.

O encontro 10 é o dia em que os alunos receberiam o último *feedback* individual de todo o bimestre. Como mencionado anteriormente, a construção do conhecimento costuma desenrolar-se por meio do crucial momento de *feedback*. A avaliação do encontro 9, apesar de ser somativa, pode ter aspectos formativos quando o resultado é voltado para a aprendizagem, apresentando ao aluno evidências do que foi conquistado e possibilidades de evolução.

Por isso, enquanto a turma assiste a um documentário sobre sustentabilidade para finalizar o tópico do bimestre, cada aluno será chamado para uma conversa com a professora e para compreender seus resultados. Neste momento, o discente tem a oportunidade de analisar as fichas avaliativas de todas as aulas e o resultado da prova somativa para entender o que e onde errou.

É importante salientar que, durante o bimestre, ao passo que as atividades vão sendo corrigidas, a nota formal deve ser lançada no sistema institucional (SGA – Sistema de Gestão Acadêmica), para que o aluno possa acompanhar seu resultado por meio de notas. Esse momento do último encontro é uma revisão do que foi feito e é destinado ao *feedback* da última avaliação.

O vídeo “*Sustainability - Full documentary*”, encontrado no *Youtube* é a atividade de finalização do tópico sustentabilidade. Uma vez que será exibido enquanto a professora oferece o *feedback* individual, os alunos devem utilizar o momento para fazer anotações de palavras novas e compreender mais um pouco sobre o tópico na LI.

Neste encontro, o fim do primeiro bimestre de 2022 chega.

5.5 A LOA E A PROPOSTA

A LOA esteve presente durante todo o plano de ensino e de aulas. É possível visualizá-la por meio das *checklists*, que permitiram à professora registrar o progresso dos alunos por todo o bimestre. Além disso, os momentos de *feedback*, tanto do professor quanto do aluno, por meio de interação oral foram cruciais para o funcionamento do ciclo.

A próxima imagem exemplifica o ciclo da LOA em seu nível micro, ou seja, em sala de aula, no contexto do 1º ano do EMI/CA.

É possível, portanto, visualizar seu funcionamento durante toda a proposta de ação.

5.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos a operacionalização do ciclo da LOA. A organização aconteceu com base no número de aulas, na preparação do plano de ensino e no plano de aula.

As vinte aulas foram divididas em 10 encontros, a fim de facilitar a visualização do bimestre. Além disso, estratégias formativas de aprendizagem e *checklists* para a avaliação dos discentes foram ferramentas essenciais para o desenvolvimento da proposta. A seguir, incluímos as considerações finais desta investigação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, dedico-me a responder à pergunta de pesquisa desta investigação. O grande questionamento aqui proposto foi: “Como harmonizar o uso da avaliação somativa e formativa à luz da LOA no 1º ano do EMI/CA?”.

Atar os nós entre a avaliação somativa e a formativa, para mim, traz a esperança de um ensino mais justo, complexo e rico. De que adianta andar com o cadarço do sapato desamarrado? Acredita-se que isso aumenta as chances de cair. Se as pessoas não agem assim com os próprios sapatos, por que fazer isso com a qualidade de ensino e a avaliação em sala de aula?

Esta foi uma pesquisa teórica com suporte documental e bibliográfico, para que uma proposta de ação, em um hipotético primeiro bimestre de 2022, fosse concretizada.

Nessa proposição, o ciclo da LOA se materializou e foi possível responder à pergunta de pesquisa. A harmonização do uso da avaliação somativa e formativa no contexto estudado foi viável e ocorreu especialmente por meio das *checklists*, de *feedbacks* e das estratégias formativas de aprendizagem, que permitiram a concretização do ciclo da LOA.

Observando a proposta, é com grande júbilo e altivez que, como professora, vejo esse sonho próximo de se tornar realidade na prática. Porém, alguns desafios ainda persistem, como o tempo para preparar aulas e o número de turmas que um professor possui.

No que tange ao contexto do ensino de línguas e da Linguística Aplicada, é fundamental que o olhar avaliativo seja completo e abranja todas as vertentes necessárias. A avaliação, em contexto regular de ensino, é um grande desafio, especialmente no que concerne à LA. Espera-se que as contribuições para essa área de pesquisa colaborem para um melhor agir avaliativo, que respeite a individualidade e estimule a participação ativa na construção do saber do professor e do aluno. Além disso, acompanhar a aprendizagem dos alunos de forma que o *feedback* efetivo seja oferecido enriquece o ambiente escolar e o aprendizado.

Nesse último momento, coloco em análise o meu contexto de ensino. Dou aula em oito turmas: três de EMI/CA, três do EMI de *Design* de Móveis e duas do Proeja. Nos cursos de três turmas, tenho uma de cada série do Ensino Médio; no Proeja, uma

do módulo dois e uma do módulo 4. Isso significa que eu preciso elaborar 8 planejamentos distintos de turmas e cursos diferentes.

Quanto tempo levaria para criar *checklists*, atividades com situações da vida real e estratégias para oferecer um *feedback* efetivo para tantos alunos? Honestamente, não tenho resposta para essa pergunta. Certamente, eu precisarei de muitas horas semanais.

Hoje, conto com oito horas semanais para o planejamento de aulas, algo que me propicia uma grande dedicação; entretanto, somente na prática será possível dizer se esse número de horas é suficiente para concluir o desafio supracitado.

O planejamento se mostrou a ferramenta mais eficaz no que diz respeito à conquista desta pesquisa. Por outro lado, mais uma vez, a questão do número de horas para o planejamento e da quantidade de turmas que o professor regente pode possuir se revela um grande empecilho e talvez o motivo de muitos não mudarem suas práticas avaliativas.

Para os próximos estudos, sugiro, em primeiro lugar, que a proposta seja colocada em prática para observar sua aplicabilidade à realidade do dia a dia escolar, pois, apesar de o plano de aula e de ensino estarem bem conectados, a prática não costuma ser igual à teoria. Há alguns obstáculos que somente se tornam conhecidos ao empregar as estratégias e avaliações.

Ademais, é fundamental que haja mais pesquisas voltadas à dinamização de tempo para a preparação de aulas. Se o professor possuir oito turmas do mesmo curso e nível, parece-me que as chances de obter sucesso no planejamento são mais viáveis.

Em suma, acredito ser viável afirmar que esta pesquisa conseguiu bons resultados, uma vez que foi possível responder à pergunta de pesquisa e colocar o ciclo da LOA em ação em nível de planejamento. Por outro lado, faz-se necessário colocar a proposta de ação em prática para encontrar novos desafios e possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A .C; FELICE, M. I. V. Avaliação dos pares. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 1-25, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/8114>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BARLOW, M. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BIGGS, J. Enhancing teaching through constructive alignment. **Higher Education**, v. 32, n. 3, p. 347-364, 1996. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00138871>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- BIGGS, J.; TANG, C. **Outcomes-based teaching and learning (OBTL)**: what is it, why is it, how do we make it work? Estados Unidos da América: Open University Press, 2006. Disponível em: https://www.cetl.hku.hk/wp-content/uploads/2016/08/OBTL_what_why_how1.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.
- BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHALL, B.; WILIAM, D. Formative and summative assessment: can they serve learning together? **Educational Researcher**, v. 31, n. 9, 2002.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J; MADAUS, G. **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1971.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOUD, D. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. **Studies in Continuing Education**, v. 22, n. 2, p. 151-167, 2000.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROOKHART, S. **Formative assessment strategies for every classroom: an ASCD action tool.** 2. ed. São Cristóvão, Sergipe: ASCD, 2010.
- BROOKHART, S. **How to give effective feedback to your students.** Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** San Francisco: Longman, 2001.
- CAREER EXPLORER. What does an environmental technician do? **Career Explorer**, [2021?]. Disponível em: <https://www.careerexplorer.com/careers/environmental-technician/>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- CARLESS, D. Exploring learning-oriented assessment processes. **High. Educ.**, v. 69, n. 6, p. 963-976, 2015.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations, Education and Teaching International**, v. 44, p. 57-66, 2007.
- CARLESS, D; JOUGHIN, G; LIU, N. **How assessment supports learning: learning-oriented assessment in action.** Hong Kong: Hong Kong University Press, 2006.
- CASTILHO, A. P.; BORGES, N. R. M.; PEREIRA, V. T. **Manual de metodologia científica do ILES Itumbiara/GO.** Itumbiara: ILES/ULBRA, 2014.
- CEBRASPE. A educação no Distrito Federal: Perspectivas para o futuro. **Pesquisa e Avaliação: Passei**, n. 4, 2015. Disponível em: www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI_online_menor_Edicao_4.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.
- CEBRASPE. **Guia do PAS.** Brasília, DF: Cebraspe, 2020. Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/arquivos/PAS/Guia/guia_do_pas.pdf
- CEBRASPE. **Matriz de Referência do PAS: 1ª etapa.** Brasília: Cebraspe, 2019. Disponível em: <https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20do%20PAS%20-%20Primeira%20Etapa%202019.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- CEBRASPE. O que é PAS? **Cebraspe**, 2021a. Disponível em: <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- CEBRASPE. O que fazemos. **Cebraspe**, 2021b. Disponível em: <https://www.cebraspe.org.br/o-que-fazemos/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CHAPPUIS, J. **The seven strategies of assessment for learning**. 2. ed. Portland, OR: ETS Assessment Training Institute, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. London: Longman, 1998.

CONECTAIF. ConectaIF 2019. **ConectaIF**, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://conectaif.ifb.edu.br/assuntos>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, Campinas-SP, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

DANN, R. **Promoting assessment as learning: improving the learning process**. New York: Routledge Falmer, 2002.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2000.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURBANVILLE ISLAMIC SOCIETY. **Order dates by sending a message to either of the numbers on the flyer below. R75 per kilo Emirati dates. It's also possible to buy in 10kg bulk and you can repackage as gifts**. 29 mar. 2021. Facebook: página do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/DurbanvilleIslamicSociety/photos/1915034805330218>

EARL, L. **Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2013.

EARL, S.E. Staff and peer assessment: measuring an individual's contribution group performance. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 11, n. 1, 1986.

FABIANO, Jennifer. How to write a thank you email after an interview. **Ladders**, 20 out. 2020. Disponível em: <https://www.theladders.com/career-advice/sample-of-a-thank-you-email-after-an-interview>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FERNANDES, M. N. **Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2007.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

FULCHER, G. **Practical language testing**. London: Hodder Education, 2010.

FUSARI, J. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas; 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRAVES, M.; GRAVES, B.; BRAATEN, S. Scaffolded reading experiences for inclusive classes. **Educational Leadership**, v. 53, n. 5, p. 14-16, 1996.

HADJI, C. **A avaliação desmitificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HAYDT, R. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Institucional. **IFB**, Brasília, 11 maio 2012. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional>. Acesso em: 14 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Plano de curso técnico integrado em Controle Ambiental**: eixo tecnológico Ambiente e Saúde. Brasília: IFB, 2018. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/Plano_Curso_atualizado_ap%C3%B3s%20CS_FINAL_compressed%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/Plano_Curso_atualizado_ap%C3%B3s%20CS_FINAL_compressed%20(1).pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Revista identidade IFB**. Brasília: IFB, 2019. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/attachments/article/19557/Revista%20IDENTIDADEIFB.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Resolução n.º 21 - 2014/CS-IFB**. Autoriza a oferta do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Controle Ambiental e aprova seu respectivo plano de curso. 08

out. 2014. Disponível em:

https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Resolu%C3%A7%C3%A3o_021_Curso%20T%C3%A9cnico%20Integrado%20em%20Controle%20Ambiental.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Resolução 20/2020 – RIFB/IFB**. Aprova a retomada dos Calendários Acadêmicos 2020 dos *campi* dos Instituto Federal de Brasília – IFB e autoriza o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária dos cursos do IFB.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. Plano de curso: Enfermagem. **Instituto Federal – Paraná**, 2010. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/11/Plano-de-Curso-Enfermagem.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

JONES, N.; SAVILLE, N. **Learning oriented assessment: a systemic approach**. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press, 2016.

KEPPEL, M.; CARLESS, D. Learning-oriented assessment: a technology-based case study. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 13, n. 2, p. 179-191, 2006.

KNIGHT, P. Assessing complex achievements. *In*: MCNAY, I. (ed.). **Beyond mass higher education: building on experience**. Maidenhead: Society for Research in Higher Education and Open University Press, 2006.

LIBÂNEO, J. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. *In*: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (ed.). **Modeling and assessing second language development**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1985, p. 77-99.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

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

MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 133-173.

MICELI, T.; MURRAY, S. V. Strategy training: developing learning awareness in a beginning FL classroom. *In*: BARLET, B.; BRYER, F.; ROEBUCK, D. **Stimulating the "action" as participants in participatory research**. Queensland: Griffith University, 2005.

MONTEIRO, V.; FRAGOSO, R. Avaliação entre pares. *In*: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8., 2005, Braga. **Anais eletrônicos [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/100.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NUNAN, D. Learner strategy training in the classroom: an action research study. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. New York: Cambridge, 2002.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Assessment for learning: formative assessment. OECD/CERI INTERNATIONAL CONFERENCE, 40., 2008, Paris. **Anais eletrônicos [...]**. Paris: OECD, 2008. p. 2-25. Disponível em: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

OXFORD, R. L. Language learning styles and strategies. *In*: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. 3. ed. London: Heinle Heinl-Thomson Learning, 2001.

OXFORD, R. Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. New York: Cambridge, 2002.

OXFORD, R. Language learning strategies. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge, 2004.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury House Publishers, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. *In*: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 11-30.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. *In*: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 27- 69.

PERRENOUD, P. From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: towards a wider conceptual field. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, v. 5, n. 1, p. 85-102, 1998.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação docente em língua inglesa: uma proposta de ação. **Signum. Estudos de Linguagem**, v. 1, p. 475-501, 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ens. Tecnol. R., Londrina**, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>. Acesso em: 22 mar. 2021

RÉGNIER, J. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 6, p. 53-68, 2002.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, London, v. 18, n. 2, p. 119-44, 1989.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, G. A. **A autorregulação da aprendizagem no contexto formativo de professores de espanhol como Língua Estrangeira**. 2020. 178 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 121-137, 2011.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, v. 78, n. 1, p. 153- 189, mar. 2008.

SILVA, A. G. da. L1, um scaffolding para a aquisição de L2: análise numa perspectiva interacionista. **Revista EntreLetras**, n. 3, 2011.

STIGGINS, R. J. From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. **Phi Delta Kappan**, v. 87, n. 4, p. 324-328, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

TRAHASCH, S. From peer assessment towards collaborative learning. *In*: ANNUAL FRONTIERS IN EDUCATION CONFERENCE, 34., 2004, Savannah. **Anais eletrônicos** [...] Savannah: FIE, 2004, p. 16-20.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UR, P. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WIDDOWSON, H. Reply to Fairclough: discourse and interpretation – conjectures and refutations. **Language and Literature**, v. 5, n. 1, pp. 57-69, 1996.

WILIAM, D. Formative assessment: Getting the focus right. *In*: HERITAGE, M. BAILEY, A. L. (ed.). **Educational Assessment**. v. 11, n. 3 e 4, p. 283–289, 2006. Mahwah, NJ: Erlbaum.

WILIAM, D; BLACK, P. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, pp. 7-74, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>. Acesso em: 2 mar. 2021.

WILIAM, D; BLACK, P. Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? **British Educational Research Journal**, v. 22, n. 5, p. 537-48, 1996.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow, Reino Unido: Longman, 1996.

YORKE, M. Formative assessment in higher education moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. **Higher Education**, v. 45, p. 477-501, 2003.

YOUMATTER. Sustainability – what is it? definition, principles and examples. **Youmatter**, 20 jan. 2021. Disponível em: <https://youmatter.world/en/definition/definitions-sustainability-definition-examples-principles/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ZOCARATTO, B. **A aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura de um Instituto Federal**: desafios e possibilidades. 2018. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

APÊNDICE A – POSTER RUBRIC

POSTER RUBRIC				
CATEGORY	4	3	2	1
<p><u>Design</u></p> <p>Overview</p> <p>Color, font, and layout</p>	<p><i>Used color and fonts to make the project easy to read. Design made the reader want to continue viewing the project. Successfully used design elements such as white space, consistency, and contrast.</i></p>	<p><i>Used color and fonts to make the project easy to read. Layout made the project attractive. Used design elements such as white space, consistency, and contrast.</i></p>	<p><i>Used too many different fonts and too many colors. Layout made the project hard to read.</i></p>	<p><i>Did not change fonts or add color. Did not pay attention to project layout.</i></p>
<p><u>Writing</u></p> <p>Overview</p> <p>Ideas, voice, conventions, fluency,</p>	<p><i>Ideas presented in logical order. Unique and interesting details supported the main idea, and natural flow made writing easy to read. Used scholarly, topic-specific vocabulary and made no</i></p>	<p><i>Most ideas presented in logical order. Details supported the main idea. Used scholarly vocabulary. Made less than 5 spelling, grammar, capitalization, or punctuation errors.</i></p>	<p><i>Some ideas presented in logical order. There were few details to support the main idea. Made 5 to 10 spelling, grammar, capitalization, or punctuation errors.</i></p>	<p><i>Ideas were not presented in logical order. Details did not support the main idea. Made more than 10 spelling, grammar, capitalization, or punctuation errors.</i></p>

organization, and word choice	<i>spelling, grammar, capitalization, or punctuation errors. Used personal style and feeling.</i>			
<u>Content</u> Terminology Appropriate vocabulary and terminology	<i>Used terminology that made the ideas in the project clear. Gave the viewer clues to the meaning of new terms.</i>	<i>Used terminology that made the ideas in the project clear. Used vocabulary the viewer could understand.</i>	<i>Used the wrong terminology to describe the topic. Used jargon that made project hard to understand.</i>	<i>Used terminology or vocabulary that is inappropriate for the topic or project audience.</i>
<u>Teamwork</u> Cooperation Listens, shares ideas and work, supports team	<i>Always listened to, shared ideas with, and supported others. Worked consistently for the good of the team.</i>	<i>Listened to, shared ideas with, and supported the efforts of others. Did not disrupt the group.</i>	<i>Did not consistently listen to, share ideas with, or support efforts of others. Made some effort to be a team player.</i>	<i>Rarely listened to, shared ideas with, or helped other team members. Was not a team player.</i>

APÊNDICE B – RUBRIC CHECKLIST***Poster Rubric Checklist***

Use this checklist to make your poster complete.

YES NO *I make good use of color and fonts.*

YES NO *My writing is organized and fluent. I express my ideas using proper vocabulary, spelling, and conventions.*

YES NO *My project uses appropriate terminology.*

YES NO *I cooperated with my team by listening, sharing ideas and workload, and helping other team members.*

POSTER RUBRIC

- I make good use of color and fonts.
 - My writing is organized and fluent.
 - I express my ideas using proper vocabulary, spelling, and conventions.
 - My project uses appropriate terminology.
 - I cooperated with my team by listening, sharing ideas and work load, and helping other team members.
-

APÊNDICE C – O QUE HÁ DE BOM AQUI?

Nome: _____

Data: _____

O QUE HÁ DE BOM AQUI?

Analise o seu poster e
detalhe o que há de melhor
no trabalho.

A large dashed rectangular box, intended for the student to write their analysis of the poster and identify what is good in the workplace.

APÊNDICE D – FICHA DE REVISÃO

Request Sheet

Name _____

Date _____

Please give feedback on my questions:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Note: The more specific the requests are, the more detailed feedback can be.

APÊNDICE E – A PHONE INTERVIEW THANK YOU EMAIL

From: Alexandra Landrone
To: Marcos Bragança Santos
Subject: Thank you for your time
Date: June 17th, 2021

Hi Mr. Santos,

Thank you so much for taking the time to speak with me earlier today. I genuinely enjoyed learning more about graphic design and getting to know you and CreativeMinds a bit better. I was thinking about what you said regarding the company outlook and I wholeheartedly agree that “positive optimism” is a great way to approach each business day and venture.

I really appreciate CreativeMinds’ emphasis on work-life balance, but more importantly, I love how the product development group is structured. The hands-off approach is exactly the environment in which I flourish.

I would love the opportunity to learn more about the company, this role and the team. I hope to get the chance to come into the office and meet some of the team in person and prove further that this is a perfect match for us both.

I am looking forward to hearing about the potential next steps in this process and I thank you again for your time today.

Best,

Alexandra Landrone

ANEXO A – WHAT IS AN ENVIRONMENTAL TECHNICIAN?

Environmental technology is an umbrella term, under which there are many different types of specialized jobs. In some environmental fields, there are already established guidelines for individuals to follow and work within.

An environmental technician is someone who works with environmental engineers and environmental scientists to help identify, evaluate, prevent and control contamination of the environment.

Environmental technicians inspect and maintain equipment, control and manage hazardous waste, collect samples, manage waste operations, and assist with regulatory compliance and other duties as needed.

What does an Environmental Technician do?



Environmental technicians monitor the environment and look for sources of pollution and contamination, including those affecting public health. They also work to make sure that environmental violations are prevented.

Environmental technicians that work for state and local governments spend a lot of their time inspecting businesses and public places. They also investigate any complaints that come through related to water quality, air quality, and food safety.

Sometimes environmental technicians may be involved with enforcing environmental regulations. They may perform environmental impact studies of new construction or evaluate the environmental health of sites that may contaminate the environment, such as abandoned industrial sites.

Environmental technicians often work in testing laboratories. They collect and track samples, and perform tests that are often similar to what is done by biological

technicians, chemical technicians, or microbiologists. The main difference is that the work done by environmental technicians focuses mainly on topics that are directly related to the environment and how it affects human health.

Environmental technicians that work for consulting firms help their clients comply with regulations as well as monitor and manage the environment. They help their clients develop cleanup plans for contaminated sites, and recommend ways to control, reduce, or eliminate pollution. They also conduct feasibility studies and monitor the environmental impact of new construction projects.

What is the workplace of an Environmental Technician like?

Environmental technicians often work in lab environments, offices, and in the field. They work for state or local governments, testing laboratories, or consulting firms. They typically specialize in either laboratory testing or in fieldwork and sample collection.

Work can vary greatly in this career. For example, environmental technicians may work outdoors testing the water quality of lakes and rivers and the levels of pollution caused by runoff from cities and landfills. They may investigate an abandoned manufacturing plant, or they may even have to go under the crawl spaces of a house in order to neutralize natural health risks such as radon.

ANEXO B – SUSTAINABILITY: WHAT IS IT? DEFINITION, PRINCIPLES AND EXAMPLES

What is sustainability? What does it mean? What are the principles and pillars behind sustainability? What examples of sustainability are there in areas like technology, agriculture, the workplace, business, or transportation? How is sustainability connected with supply and demand? Find the answers to these and further questions right below.

What Is Sustainability?

There is no universally agreed definition of sustainability. In fact, there are many different viewpoints on this concept and on how it can be achieved.

Etymologically, the word sustainability comes from sustainable + ity. And sustainable is, for instance, a composition of sustain + able. So if we start from the beginning, to <sustain> means “give support to”, “to hold up”, “to bear” or to “keep up”.

What is sustainability, then? Sustainable is an adjective for something that is able to be sustained, i.e, something that is “bearable” and “capable of being continued at a certain level”. In the end, sustainability can perhaps be seen as the process(es) by which something is kept at a certain level.

Nonetheless, nowadays, because of the environmental and social problems societies around the world are facing, sustainability has been increasingly used in a specific way. Nowadays, sustainability is usually defined as the processes and actions through which humankind avoids the depletion of natural resources, in order to keep an ecological balance that doesn't allow the quality of life of modern societies to decrease.

In this way, the term “sustainability” has been broadly applied to characterize improvements in areas like natural resources overexploitation, manufacturing operations (its energy use and polluting subproducts), the linear consumption of products, the direction of investments, citizen lifestyle, consumer purchasing behaviours, technological developments or business and general institutional changes. As long as an action causes little, less, or no harm to the natural world – under the belief (not always ensured) ecosystems will keep on operating and

generating the conditions that allow for the quality of life of today's modern societies not to decrease – someone is often claimed to be sustainable.

Daniel Christian Wahl, author of Designing Regenerative Cultures, defends sustainability refers to sustaining the underlying pattern of health, resilience, and adaptability that maintain this planet in a condition where life as a whole can flourish (more about regenerative cultures at the bottom of this piece). And that for this to be possible in the long term, the way modern societies organized shouldn't be sustained, but rather re-designed using a regenerative perspective (more about the regenerative movement ahead).

Definition of Sustainability and Sustainable Development: What's the Difference?

The views on sustainability seem to have a stronger focus on the present moment and on keeping things above a certain level. By its turn, sustainable development focuses more on a long-term vision. In fact, sustainable development has a universally agreed definition that was first written in the Brundtland Report (aka Our Common Future), written in 1987.

By adding the concept of <development>, sustainable development means not only that humankind should satisfy its current needs without compromising the ability of future generations doing the same. Along with it also comes an idea of societal progress and an increase in quality of life across the globe.

That's why an agenda for 2030 with 17 sustainable goals (SDGs) was adopted by the UN members in NY in 2015. Among them are goals such as ending poverty and hunger, ensuring good health and well-being for all, providing quality education or achieving gender equality.

Principles of Sustainability: the 3 Pillars of Sustainability

What is sustainability? The principles of sustainability are the foundations of what this concept represents. Therefore, sustainability is made up of three pillars: the economy, society, and the environment. These principles are also informally used as profit, people and planet.

John Elkington, author of *Cannibals with forks* and co-founder of the sustainability consultancy firm *SustainAbility* and *Volans* (a think tank to help solve the world's wicked problems), was one of the first people to integrate these 3 principles. He argued companies should start considering this triple bottom line so that they could thrive in the long run (more info about the triple bottom line in our article: *sustainable development*).

Also known as the grandfather of sustainability, Elkington's most recent book (2020) *Greens Swans: Regenerative Capitalism* addresses precisely the need to re-design businesses and the economy, and the opportunities and risks the absence of such change might bring on the short run.

At the same time, consumers and citizens unsatisfied with the long-term damage (both on wealth distribution and on the environment) caused by corporate short-sighted focus on short-term profits, have turned sustainability into a mainstream concept able to ruin a company's reputation and profits if unaddressed. Today, sustainability is often spoken of with regard to *climate change*, which threatens life as we know it as is being largely caused by industrial practices. That's one of the reasons why today many companies have *corporate responsibility (CSR) strategies*.

Coronavirus and Sustainability: Bad For Climate and the Environment?

Some news channels are sharing the positive effects the new coronavirus outbreak is having on the environment and climate. However, unfortunately, coronavirus is likely bad news for ecology in the long-term because it is tied to a *dysfunctional economic system*. We explain why, *here*.

Coronavirus And Being Sustainable At Home

During these uncertain times, we can't forget about the climate crisis. We will gradually add our new pieces connecting sustainability with the current coronavirus outbreak.

From Sustainability to Regeneration

While sustainability is certainly a trendier concept, there's another one that's quickly gaining ground: regeneration. Regeneration takes sustainability even further, acknowledging modern societies' lifestyles don't have to be sustained for generations to come.

First, because the structures that allow such conditions are incompatible with the way Nature creates Life (they are economy-oriented, which is often opposed to being nature-oriented). But also because humans have damaged the planet to such an extent that stopping to do harm wouldn't be enough to recover ecosystems are the percentage of biodiversity to keep them running – we need to enhance and facilitate the conditions in which Life can flourish and ecosystems can recover and become resilient.

The Regenesi Group speaks of Regenerative Development as working to reverse the degeneration of ecosystems through harmonizing human activities with the continuing evolution of life on our planet. Under the premise, we humans are part of Nature and that our relationships, institutions, and processes should be more like Her – Gaia Education has many physical and online training programs available.

Examples of Sustainability: A Long-Term Vision

Sustainability encourages people, politicians, and businesses to make decisions betting on the long term and taking future generations into account. In this way, acting sustainably encompasses a temporal framework of decades (instead of a few months or years) and considers more than the profit or loss involved in the short run. A couple of different examples of sustainability depending on the industry can be found right ahead:

Technology: Examples of What Is Sustainability In Technology



The use of electronic devices is growing every day. Nonetheless, these devices are made of Earth minerals extracted by the mining industry. Mining can be a very polluting industry and the development of new sites certainly has an impact on deforestation.

Therefore, being sustainable in the tech field has a lot to do with using your devices for a long period – so if you want to be sustainable resist you must resist switching your smartphone every other year! It is also about making sure you get disposed of them in a responsible way as can be very polluting if not handled properly.

Soon, sustainability in technology will also be about how the (mostly) lithium-ion batteries of electric cars and solar panels will be disposed of. Companies focusing on recycling these batteries and building products whose core car be maintained and replaced for a new battery will also be the ones at the forefront.

Fashion: Examples of Sustainability In Fashion



Fashion, especially fast fashion, focuses on speed and low cost to frequently deliver new collections. Nonetheless, the problem with this industry its negative environmental impact. On one hand, fast-growing cotton generally requires the use of industrial, toxic chemicals (pesticides and fertilizers) that often causes soil pollution and depletion and water eutrophication.

On the other hand, there's a lot of textile waste and many clothes are made of synthetic fibers which, while being washed, escape to the ocean as microplastics. In this way, if a company makes clothes with resistant materials, uses sustainably produced cotton, applies circular economy principles across its value chain and uses

less toxic chemicals: it is being responsible with the environment. These would be an example of sustainability within the fashion industry.

At the same time, sustainability is also about being socially responsible. And overall, the fashion industry isn't a very responsible one. If you pay attention most labels show that clothes are being made in distant places such as China, Bangladesh or Vietnam. There are many documentaries about this issue.

Apart from the pollution of transporting these items, the manpower behind the manufacturing of these clothes is what's most worrying. People in these countries (often women and children) usually get really low wages and work under bad conditions. They can hardly improve their social situation and most times keep on working just to pay the bills and survive. This largely contributes to the inequality we see in the world since in 2018 the rich went richer and the poor poorer, according to an Oxfam report.

Transportation: What Is Sustainability In Transportation?



A report from the IPCC says 14% of all greenhouse gas emissions come from transport and most are mostly due to passenger cars. Yes, contrary to what many believe, planes, cargo ships or even trucks aren't the main contributors to CO2 emissions and are cars can assume much of the blame. So unless someone is driving

a car with 4 or 5 passengers, taking public transportation, especially trains but also buses, are more sustainable choices. And if one can simply walk or cycle it'd be even better.

Today, there are even more sophisticated solutions to reduce the pollution caused by moving around. At a vehicle level, the popularity and industry development of alternatives like electric cars (or even hydrogen cars) or electric scooters are growing at a high rate. At the same time, solutions like carpooling, where through which drivers can get their cars empty and save some money (and pollution) are great alternatives. Not to mention the fact that more companies are letting their employees working from home or remotely, allowing them to save polluting kilometers.

Zero Waste As An Example Of Sustainability



The zero-waste movement is a lifestyle that encourages people to use all types of resources in a circular way, just like the natural world does. Therefore, the ultimate goal of this philosophy is to avoid resources to follow a linear route and end up as trash in the oceans or landfills. For this, people must refuse what they don't need, reduce what they're getting, reuse it and recycle or compost it.

Linked with this lifestyle is also a minimalist way of living, where people are often invited to leave behind and refuse what they don't need. The movement is also very

well known by people taking their own bulks to shops to buy commodities such as chickpeas, rice, or liquid soap. The goal is clear: not to take any trash home. And so is the enemy: plastic.

Food and Agriculture: Examples of Sustainability In the Food Sector



A company that tries to grow its crops by not using (or using few) toxic pesticides, focusing instead on organic farming and biomimicry practices is certainly a less polluting one. If it pays fair wages to its employees and manages to still be competitive on the market, it is then being responsible when it comes to profit, people and planet.

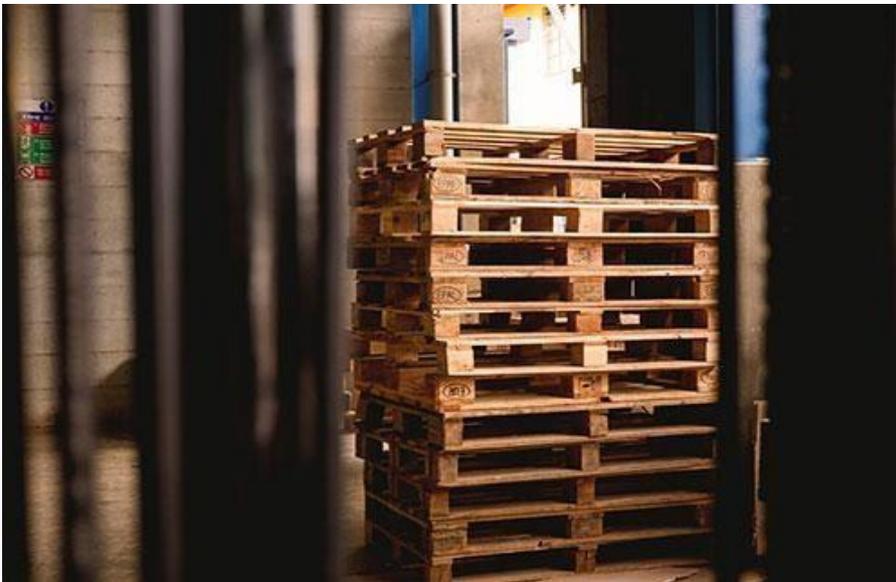
Workplace: Examples of Sustainability at the Workplace



Workplaces can also be organized in sustainable ways. For instance, companies betting on new technologies, becoming paperless or providing conditions and training for employees to recycle are being careful about waste management.

At the same time, not asking air-conditioners for very extreme temperatures (that waste much more energy waste and emit GHGs), opening the blinds when there's sunlight and avoiding plastic cutlery are also good ways to have a sustainable workplace. But there's nothing like having a sustainability mindset right at the heart of an organization's core operations and creating a sustainability strategy that measures impacts and creates mitigation solutions.

Operations and Value-Chains: Where's the Sustainability?



Let's analyze sustainability in operations by imagining a company with very high energy costs as they are steel manufacturers. If it is economically viable, the company could install solar panels and power its operations with this energy. It'd be a medium-long term investment that would most likely be economically attractive in the long run. At the same time, the company would be using renewable energy, which is especially important in places where the electricity grid works mostly on fossil fuels. The raw materials used, how they are sourced and from where, whether products are designed with eco-design principles in mind or distribution optimization are also areas with room for improvement when it comes to sustainability.

A Company's Strategy (CSR): Where Is Its Sustainability?



A company's corporate social responsibility (CSR) is a strategy that integrates the policies and practices firms wanting to create value on their triple bottom line (people, planet, profit). So besides taking care of their workplaces and trying to be eco-friendly along their value-chain, companies with a sustainability mindset are also concerned about social issues like gender equality, happiness at the workplace or taking care of the communities affected by their activities.

At the same time, they don't underestimate the financial side of the business, where profit is a basic condition for organizations to survive – yet, it's not the main reason or the main purpose why these businesses exist.

Sustainable Cities: What Does It Mean To Be a Sustainable City?



Sustainable cities can be considered as cities that have strong social, economic and environmental performances. They have good scores when it comes to air pollution, availability of public transportation, the number of educated and employed people, the percentage of green spaces, energy consumption, or access to drinking water.

Presumably, sustainable cities are to be better prepared to face the challenges of urban areas as society develops and as climate change events get more frequent and intense. They are more resilient and adapted to unforeseen circumstances. The most reputable forum regarding sustainable and green cities is the C40 network.

Waste Management: Is There Sustainability In Waste Management?



A factory that takes proper care of its industrial waste and doesn't drop it in a nearby river or land is acting in a sustainable way. In fact, this factory is being responsible for avoiding the short-term costs of damaging disposal that could have expensive and impactful long-term environmental damage.

At the same time, companies looking for less polluting packaging alternatives are also good sustainability models to follow. Since plastics are polluting land and seas and harming ecosystems and biodiversity, it's a good idea that businesses invest in new designs that allow products to be more resistant and even re-manufactured. On top of this, if biodegradable materials are being used, even better.

The Connection Between Supply, Demand, and Sustainability



Supply and demand. Demand and supply. We often see these two concepts together and it's not hard to think about their connection to sustainability and sustainable development. Supply and demand are economic forces of the free market that control what suppliers are willing to manufacture and what consumers are willing to purchase.

Specifically, supply means how much of a certain product, commodity or service suppliers are willing to “give” or produce at a certain price. And demand refers to how much of this product or service consumers are willing to purchase at a particular price.

The relationship between demand and supply carries the forces behind the allocation of resources. According to market economy theories, demand and supply theory will allocate resources in the most efficient way. The connection between this theory and sustainability is that nowadays we're going over Earth's biocapacity because we're “demanding too much”.

This demand is happening not only because the population is increasing. It is also due to the appealing equilibrium price which is, among other things, influenced by a lowed by mass production.

At the same time, sustainability is also often spoken in terms of the supply chain. In this case, it means companies should be concerned about the sustainability of their suppliers' processes.

[Image credits to sustainability Earth on Shutterstock, responsible business on Shutterstock, ecosystem services on Shutterstock, sustainable fashion on Shutterstock, technology on Shutterstock, bike on Shutterstock, zero waste on Shutterstock, factory pollution on Shutterstock and supply-demand on Shutterstock + Photo by Blake Richard Verdoorn on Unsplash]

ANEXO C – FICHA DE ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS (BROOKHART, 2010)

Formative Assessment Strategies for Every Classroom | Student Tools
Tools to Use During Direct Instruction

Notes Organizer (1)

Notes

on

Main Idea #1

Details

Main Idea #2

Details

Main Idea #3

Details

ANEXO D – FICHA

Formative Assessment Strategies for Every Classroom | Student Tools
Tools to Use During Direct Instruction

Notes Organizer (2)

Notes on

<p>Summary of Main Ideas</p>	<p>Supporting Points</p>
------------------------------	--------------------------