



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ESTOGILDO GLEDSON BATISTA

**AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUAS:  
PESQUISA-AÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ  
DE AVALIAÇÃO PARA A PRODUÇÃO ORAL**

---

Londrina  
2022

ESTOGILDO GLEDSON BATISTA

**AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUAS:  
PESQUISA-AÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ  
DE AVALIAÇÃO PARA A PRODUÇÃO ORAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso

Londrina  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Batista, Estogildo Gledson.

Avaliação orientada para a aprendizagem de línguas : pesquisa-ação para a construção de uma matriz de avaliação para a produção oral / Estogildo Gledson Batista. - Londrina, 2022.  
302 f. : il.

Orientador: Viviane Aparecida Bagio Furtoso.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Avaliação orientada para a aprendizagem - Tese. 2. Língua estrangeira - Tese. 3. Matriz de avaliação - Tese. 4. Tarefas e grade de avaliação - Tese. I. Bagio Furtoso, Viviane Aparecida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ESTOGILDO GLEDSON BATISTA

**AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUAS:  
PESQUISA-AÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ  
DE AVALIAÇÃO PARA A PRODUÇÃO ORAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Aparecida  
Bagio Furtoso  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

---

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida  
Universidade de Brasília - UnB

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 10 de maio de 2022.

## Agradecimentos

Esta pesquisa representa uma enorme jornada para mim. Agora que sento para escrever estes agradecimentos, vejo-me à janela de um trem, ouvindo Experience, de Ludovico Einaudi, e enquanto contemplo as diferentes paisagens por onde o trem passa, penso nas pessoas a quem sou profundamente grato.

Estou na praia com a minha família, os adultos conversam e as crianças brincam na areia. O mar, calmo e cristalino. Olho para cada um deles: minha mãe Maria, meu pai Estogildo, sua esposa Veronice, minhas irmãs Cyrcelle e Gizelle, minhas sobrinhas e sobrinho Giovanna, Gabriella, Benício e Catarina, meu cunhado Flávio. Enquanto os contemplo, penso no amor profundo que sinto por cada um deles e sei que, sem suas palavras de apoio e carinho, eu não teria conseguido chegar onde estou e realizar esta viagem. Obrigado a cada um de vocês e saibam que vocês me motivaram a ser um ser humano melhor a cada dia.

Meu trem passa agora por um lago, grande e azul. Ao seu redor, algumas cabanas. Ao fundo, montanhas cujos picos estão cobertos de neve. Nesta paisagem, todos os meus amigos acenam para mim, seus sorrisos, calorosos e acalentadores. Obrigado Roseni, Romi, Pollyana e Alessandra pelo ouvido paciente e pelo carinho infinito. Obrigado aos meus grandes amigos Carol, Maicon, Gerson e Kada, pelos bons papos, comidas e jogos. Obrigado a todos os meus amigos que passaram e ainda continuam em minha vida. Agradeço a todos os amigos da Cultura Inglesa Maringá, que me deram suporte em cada momento desta pesquisa. Obrigado ao Guilherme, sem cuja ajuda não teria conseguido escrever estas palavras, e a Eloa, que, com muita paciência, mantém meu corpo e mente sãos. Obrigado a todos os meus alunos, que me movem e me fazem querer ser um profissional melhor - aqui, um agradecimento especial aos meus alunos que participaram da pesquisa, sempre muito alertas, dispostos e empolgados, e ao Jorge, artista responsável por todas as ilustrações apresentadas nesta tese.


Agora estou cercado de árvores, e o trem passa por entre elas. Lá, vejo todas as pessoas que contribuíram em minha jornada acadêmica. Minha gratidão eterna a minha orientadora Viviane, minha grande inspiração e exemplo a ser seguido: Viviane, muito obrigado pelos conselhos, pelas orientações e, acima de tudo, muito obrigado por entender o meu tempo e fazer com que esta jornada tenha sido a mais

prazerosa possível. Também sou profundamente grato à doce professora Cláudia, que me acompanhou em cada momento da jornada e acreditou em mim, mesmo quando eu mesmo não acreditava: Cláudia, você estava comigo numa manhã chuvosa, esperando a minha entrevista para entrar no doutorado, tranquilizando-me e transmitindo boas energias, e agora, no fim do caminho, você continua comigo. Meu amor e carinho aos meus companheiros do My Love, Isadora, Gabriela, Leila, Lilex, Giovana, Marluce e Ilana: pessoal, vocês me ensinaram mais do que podem imaginar, obrigado pelas risadas e por todo o companheirismo. Sou grato, também, às minhas grandes amigas londrinenses Deise, Lúcia e Sílvia (e família): obrigado pelo companheirismo, pelas conversas e por abrirem as portas de seus lares para mim sempre que precisei. Meus agradecimentos e admiração a todos os meus professores que fizeram parte da minha formação na UEM, e hoje são colegas de trabalho, a todos do MEPEM e do PPGEL, e também aos membros que compõem a banca de defesa, Professoras Gladys, Juliana, Vera, Vanessa e Michele e Professor Douglas.

Esta jornada me levou a lugares e experiências inesquecíveis. Todavia, em muitos momentos, meu trem também passou por paisagens inóspitas e por túneis escuros cujo fim parecia nunca chegar. Cada uma das pessoas mencionadas, aqui, devolveu-me à luz. Obrigado, a todos vocês, por segurarem minha mão e nunca mais a soltarem.

Muito bem. Sinto que esta jornada está chegando ao fim. Escuto o apito do trem e sinto suas engrenagens diminuir o ritmo. Ligo que a próxima parada está próxima. No entanto, decido não descer já. Linda estou curioso para saber onde mais este trem pode me levar.



A watercolor wash in shades of teal, blue, and purple on a piece of paper with a hole. The colors are blended and soft, with some darker spots and a small hole near the center-right.

*We are such stuff as dreams are made on.  
(The Tempest - William Shakespeare)*

BATISTA, Estogildo Gledson. **Avaliação orientada para a aprendizagem de línguas**: pesquisa-ação para a construção de uma matriz de avaliação para a produção oral. 2022. 299 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo descrever as etapas de uma pesquisa-ação, visando ao desenvolvimento de uma matriz de avaliação sob a luz da Avaliação Orientada para Aprendizagem de Língua Estrangeira (CARLESS, 2007; HAMP-LYONS, 2017). A partir de uma situação-problema observada no próprio contexto de trabalho do pesquisador em relação à forma como o instrumento de avaliação 'apresentação oral' estava sendo conduzido, professores do contexto investigado, um instituto de idiomas, foram convidados a participarem da pesquisa e os voluntários foram divididos em grupos, de acordo com o nível e o estágio com o qual estavam trabalhando. A geração de dados para esta pesquisa foi primeiramente realizada por meio de gravações das produções de apresentações orais de alunos, das avaliações feitas pelo próprio professor da turma e um par, além de dinâmicas com os participantes de cada grupo de professores para a discussão do desempenho dos alunos. A análise dos dados apontou problemas tanto nas instruções do instrumento quanto na grade de avaliação utilizada pelos professores para definir o desempenho dos alunos. Realizou-se, portanto, uma pesquisa bibliográfica para pontuar como as intersecções dos conceitos de avaliação orientada para a aprendizagem, da teoria dos gêneros textuais, das metodologias ativas e dos multiletramentos podem ser transpostos para uma matriz e uma grade de avaliação que, por sua vez, materializaram-se em tarefas de avaliação como forma de propor caminhos para abordar a situação-problema identificada inicialmente. A análise do desenvolvimento de duas tarefas de avaliação em três turmas nas quais o pesquisador atuou como professor, além da aplicação de um questionário para entender as perspectivas dos outros professores participantes da pesquisa quanto às tarefas de avaliação propostas evidenciaram a importância dos princípios contidos na matriz de avaliação com potencial para, de fato, promover a aprendizagem e também apontaram áreas que ainda precisavam ser reorientadas, a saber: reorientação da grade de avaliação, melhor organização do cronograma de realização das etapas da tarefa, maior tempo em sala para os alunos desenvolverem suas produções, um trabalho mais sistemático com o desenvolvimento de habilidades para atividades colaborativas e com letramento digital, além de listas de verificação para a autoavaliação e avaliação por pares mais pontuais, claras, objetivas e específicas para cada tarefa de avaliação. A tese defendida é de que a construção de uma matriz de avaliação com base nas intersecções e no diálogo entre os princípios da avaliação orientada para a aprendizagem, da teoria dos gêneros textuais, das metodologias ativas e dos multiletramentos, podem subsidiar a elaboração de tarefas de avaliação com alto potencial de autenticidade e suas respectivas grades de avaliação, requerendo uma participação ativa dos alunos ao longo de todo o processo, podendo desenvolver sua criticidade e autonomia e promovendo, portanto a aprendizagem.

**Palavras-chave:** avaliação orientada para a aprendizagem; língua estrangeira; matriz de avaliação; tarefas de avaliação; grade de avaliação.

BATISTA, Estogildo Gledson. **Learning-oriented language assessment: an action research study to develop an assessment matrix for oral production.** 2022. 299 p. Thesis (PhD in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2022.

## ABSTRACT

This study describes the steps of an action research project aimed at developing an assessment matrix in the light of Learning-Oriented Language Assessment (CARLESS, 2007; HAMP-LYONS, 2017). From a problematic situation observed in my own work context regarding the way in which the assessment tool “oral presentation” was being used, teachers from the context being investigated, a private language institute, were invited to take part in this research and the volunteers were divided in groups, according to the level and stages they were teaching at the time. Data collection for this research was first carried out through recordings of students’ oral presentation productions, the assessment made by the class teacher and a peer, as well as conversations with the participants of each group for the discussion of student performance. Data analysis pointed out problems both in the instructions of the assessment tool and in the assessment rubrics used by teachers to determine student performance. Therefore, I carried out bibliographical research to point out how the intersections of the concept of learning-oriented assessment, text genre theory, active methodologies and multiliteracies can be transposed to an assessment matrix and rubrics which, in turn, can be put into practice in assessment tasks as a way of proposing ways to approach the problem-situation identified initially. The analysis of the development of two evaluative tasks in three groups in which I acted as teacher, as well as the responses collected through a questionnaire to understand the perspectives regarding the proposed assessment tasks of the other teachers who participated in the research, highlighted the importance of the principles contained in the assessment matrix with the potential to, in fact, promote learning and also pointed out areas that still need to be reoriented, that is, changing of the assessment rubrics, better organization of the schedule for carrying out the task steps, more time in the classroom for students to work on their productions, more systematic work with the development of skills for collaborative work, work with digital literacy, in addition to more punctual, clear, objective and specific self-assessment and peer assessment checklists for each assessment task. The thesis defended is that the development of an assessment matrix based on the intersections and on the dialogues between the principles of learning-oriented language assessment, the theory of textual genres, active methodologies and multiliteracies, can subsidize the design of assessment tasks with high potential for authenticity and their respective assessment rubrics, requiring an active participation of students throughout the process, enabling the development of their critical thinking and autonomy and promoting, therefore, learning.

**Key words:** learning-oriented assessment; foreign language; assessment matrix; assessment tasks; assessment rubrics.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	– Modelos de mudança para o contexto investigado .....	18
<b>Figura 2</b>	– Etapas da pesquisa-ação.....	32
<b>Figura 3</b>	– Etapas um e dois da pesquisa-ação .....	34
<b>Figura 4</b>	– Etapa três da pesquisa-ação.....	94
<b>Figura 5</b>	– Modelo de avaliação orientada para aprendizagem.....	99
<b>Figura 6</b>	– Diálogo entre os princípios trazidos por Hamp-Lyons e ZPD.....	111
<b>Figura 7</b>	– Matriz para elaboração de tarefas de avaliação.....	114
<b>Figura 8</b>	– Etapas quatro, cinco e seis da pesquisa-ação .....	125
<b>Figura 9</b>	– O roteiro da campanha publicitária (Parte 1).....	130
<b>Figura 10</b>	– O roteiro da campanha publicitária (Parte 2).....	131
<b>Figura 11</b>	– O roteiro da campanha publicitária (Parte 3).....	132
<b>Figura 12</b>	– Exemplo de avatar da segunda etapa do Projeto 2 .....	144
<b>Figura 13</b>	– Exemplo um de avaliação por pares para um avatar .....	145
<b>Figura 14</b>	– Exemplo dois de avaliação por pares para um avatar.....	146
<b>Figura 15</b>	– Exemplo três de avaliação por pares para um avatar .....	146
<b>Figura 16</b>	– Exemplo um de avaliação por pares de um pôster .....	148
<b>Figura 17</b>	– Exemplo um de pôster da terceira etapa do Projeto 2 .....	149
<b>Figura 18</b>	– Exemplo dois de avaliação por pares de um pôster.....	150
<b>Figura 19</b>	– Exemplo dois de pôster da terceira etapa do Projeto 2.....	150
<b>Figura 20</b>	– Exemplo três de pôster da terceira etapa do Projeto 2 .....	151
<b>Figura 21</b>	– Exemplos das fotografias tiradas para a quarta etapa do Projeto 2 .....	152
<b>Figura 22</b>	– Exemplos de avatar da quinta etapa do Projeto 2.....	154
<b>Figura 23</b>	– Exemplos de avaliação por pares do testemunho.....	155
<b>Figura 24</b>	– Pontos-chave para o sucesso de uma tarefa de avaliação .....	160
<b>Figura 25</b>	– Retomada das etapas da pesquisa-ação .....	190
<b>Figura 26</b>	– Retomada da matriz para a elaboração de tarefas de avaliação ..	193

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Exemplo de gráfico com a avaliação dos alunos de um grupo .....	52
<b>Gráfico 2</b> – Avaliação dos alunos - Grupo 2 .....	55
<b>Gráfico 3</b> – Avaliação dos alunos - Grupo 3 .....	57
<b>Gráfico 4</b> – Avaliação dos alunos - Grupo 4 .....	61
<b>Gráfico 5</b> – Avaliação dos alunos - Grupo 5 .....	62
<b>Gráfico 6</b> – Avaliação dos alunos - Grupo 6 .....	63
<b>Gráfico 7</b> – Avaliação dos alunos - Grupo 6 .....	66
<b>Gráfico 8</b> – Avaliação dos alunos – Todos os grupos.....	67
<b>Gráfico 9</b> – Resultado do item 1 do questionário da etapa seis.....	175
<b>Gráfico 10</b> – Resultado do item 2 do questionário da etapa seis.....	176
<b>Gráfico 11</b> – Resultado do item 3 do questionário da etapa seis.....	177
<b>Gráfico 12</b> – Resultado do item 4 do questionário da etapa seis.....	177
<b>Gráfico 13</b> – Resultado do item 5 do questionário da etapa seis.....	178
<b>Gráfico 14</b> – Resultado do item 6 do questionário da etapa seis.....	179
<b>Gráfico 15</b> – Resultado do item 7 do questionário da etapa seis.....	180
<b>Gráfico 16</b> – Resultado do item 8 do questionário da etapa seis.....	181
<b>Gráfico 17</b> – Resultado do item 9 do questionário da etapa seis.....	181
<b>Gráfico 18</b> – Resultado do item 10 do questionário da etapa seis.....	182

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	– Exemplo de tabela com a avaliação de um aluno .....	49
<b>Tabela 2</b>	– Exemplo de tabela com a avaliação dos alunos de um grupo .....	51
<b>Tabela 3</b>	– Avaliação do Aluno 10 do Nível A1 Estágio <i>Teens 4</i> .....	54
<b>Tabela 4</b>	– Avaliação do Aluno 15 do Nível A1 Estágio <i>Teens 4</i> .....	54
<b>Tabela 5</b>	– Avaliação do Aluno 24 do Nível A2 Estágio <i>Pre-Intermediate Teens 1</i> .....	58
<b>Tabela 6</b>	– Avaliação do Aluno 26 do Nível A2 Estágio <i>Pre-intermediate Teens 1</i> .....	59
<b>Tabela 7</b>	– Avaliação do Aluno 9 do Nível B2 Estágio <i>Upper-intermediate 2</i> ...	64
<b>Tabela 8</b>	– Avaliação do Aluno 10 do Nível B2 Estágio <i>Upper-intermediate 2</i> .....	65

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Professores participantes da pesquisa.....	27
<b>Quadro 2</b> – Dois exemplos de tarefas de apresentação oral .....	36
<b>Quadro 3</b> – Relação das gravações das apresentações orais por grupo.....	39
<b>Quadro 4</b> – Descritores para <i>Preparação e Organização</i> .....	42
<b>Quadro 5</b> – Descritores para <i>Ritmo e Tempo de Apresentação</i> .....	43
<b>Quadro 6</b> – Descritores para <i>Audibilidade e Postura</i> .....	44
<b>Quadro 7</b> – Descritores para <i>Recursos</i> .....	45
<b>Quadro 8</b> – Descritores para <i>Conteúdo e Gerenciamento da Fala</i> .....	46
<b>Quadro 9</b> – Descritores para <i>Pronúncia</i> .....	47
<b>Quadro 10</b> – Descritores para <i>Recursos Lexicais</i> .....	48
<b>Quadro 11</b> – Descritores para <i>Recursos Gramaticais</i> .....	48
<b>Quadro 12</b> – Organização das dinâmicas da fase dois da etapa dois .....	71
<b>Quadro 13</b> – Capacidades de linguagem e critérios .....	108
<b>Quadro 14</b> – Exemplo de tarefa de avaliação .....	115
<b>Quadro 15</b> – Descritores para <i>Conteúdo</i> .....	117
<b>Quadro 16</b> – Descritores para <i>Objetivo Comunicativo</i> .....	118
<b>Quadro 17</b> – Descritores para <i>Gerenciamento de Fala</i> .....	119
<b>Quadro 18</b> – Descritores para <i>Pronúncia</i> .....	120
<b>Quadro 19</b> – Descritores para <i>Recursos Lexicais</i> .....	121
<b>Quadro 20</b> – Descritores para <i>Recursos Gramaticais</i> .....	121
<b>Quadro 21</b> – Tarefa de avaliação do Projeto 1 .....	127
<b>Quadro 22</b> – Descritores para <i>Conteúdo</i> do Projeto 1 .....	135
<b>Quadro 23</b> – Descritores para <i>Objetivo Comunicativo</i> do Projeto 1 .....	136
<b>Quadro 24</b> – Descritores para <i>Gerenciamento da Fala (B1-C2)</i> do Projeto 1 ...	138
<b>Quadro 25</b> – Descritores para <i>Recursos Lexicais</i> do Projeto 1 .....	139
<b>Quadro 26</b> – Descritores para <i>Recursos Gramaticais</i> do Projeto 1.....	139
<b>Quadro 27</b> – Instruções iniciais da tarefa de avaliação do Projeto 2.....	141
<b>Quadro 28</b> – Instruções da segunda etapa do Projeto 2.....	142
<b>Quadro 29</b> – Autoavaliação e avaliação por pares da criação do avatar .....	144
<b>Quadro 30</b> – Instruções da terceira etapa do Projeto 2.....	147
<b>Quadro 31</b> – Autoavaliação e avaliação por pares da criação do pôster .....	149
<b>Quadro 32</b> – Instruções da quarta etapa do Projeto 2 .....	152

<b>Quadro 33</b> – Instruções da quinta etapa do Projeto 2.....	153
<b>Quadro 34</b> – Autoavaliação e avaliação por pares da criação do testemunho .	155
<b>Quadro 35</b> – Tarefa <i>Vídeo sobre um filme/série para canal do YouTube</i> .....	161
<b>Quadro 36</b> – Articulação entre os eixos e as capacidades de linguagem .....	162
<b>Quadro 37</b> – Modelo didático do gênero e a adequação contextual .....	164
<b>Quadro 38</b> – Modelo didático do gênero e a adequação linguístico-discursiva	164
<b>Quadro 39</b> – Grade de avaliação reorientada .....	165
<b>Quadro 40</b> – Retomada da tarefa de avaliação do Projeto 1 .....	168
<b>Quadro 41</b> – Grade de avaliação utilizada no Projeto 1 .....	169
<b>Quadro 42</b> – Grade de avaliação para o Projeto 1 reorientada.....	172
<b>Quadro 43</b> – Questionário para a etapa seis da pesquisa-ação .....	174

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIROS PASSOS DA JORNADA</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1: PLANEJANDO A JORNADA</b> .....	24
<b>CAPÍTULO 2: ENCONTRANDO AS PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO</b> .....	34
2.1 OBSERVAÇÃO INICIAL DA SITUAÇÃO-PROBLEMA .....	35
2.2 GERAÇÃO INICIAL DE DADOS.....	37
2.2.1 Análise das Avaliações das Apresentações Oraís de Cada Grupo .....	52
2.2.2 Análise das Dinâmicas .....	69
<b>CAPÍTULO 3: O CAMINHO POUCO PERCORRIDO</b> .....	94
3.1 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM (APA): PASSOS INICIAIS .....	95
3.2 AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM: OS PRINCÍPIOS DA AVOA ...	98
3.2.1 Tarefas de Avaliação como Tarefas de Aprendizagem .....	100
3.2.2 O Envolvimento do Aluno .....	105
3.2.3 Feedback como Feedforward .....	109
3.3 AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	109
3.4 AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	113
<b>CAPÍTULO 4: RESSIGNIFICANDO O CAMINHO</b> .....	125
4.1 PROJETO 1: CAMPANHA PUBLICITÁRIA.....	127
4.2 PROJETO 2: WEBSITE.....	140
4.3 PONTOS IMPORTANTES EVIDENCIADOS PELOS PROJETOS 1 E 2.....	156
4.4 PERSPECTIVA DOS OUTROS PROFESSORES PARTICIPANTES .....	173
4.4.1 Resultado da Primeira Seção do Questionário de Perspectivas .....	175
4.4.2 Resultado da Segunda Seção do Questionário de Perspectivas .....	180
4.4.3 Resultado da Terceira Seção do Questionário de Perspectivas .....	182
<b>REFLEXÕES AO FIM DESTA JORNADA</b> .....	190

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	199
<b>APÊNDICES</b> .....	204
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	205
Apêndice B – Avaliação dos alunos por grupo .....	207
Apêndice C – Avaliação dos alunos do Grupo 1 .....	212
Apêndice D – Avaliação dos alunos do Grupo 2 .....	223
Apêndice E – Avaliação dos alunos do Grupo 3.....	237
Apêndice F – Avaliação dos alunos do Grupo 4.....	255
Apêndice G – Avaliação dos alunos do Grupo 5 .....	266
Apêndice H – Avaliação dos alunos do Grupo 6 .....	273
Apêndice I – Avaliação dos alunos do Grupo 7 .....	281
<b>ANEXOS</b> .....	284
Anexo A – Apresentações orais utilizadas nesta pesquisa.....	285
Anexo B – Grade de avaliação das apresentações orais .....	292
Anexo C – Modelo de AvOA de Carless (2007) .....	295
Anexo D – Tarefa de avaliação do Projeto 1 .....	296
Anexo E – Tarefa de avaliação do Projeto 2 .....	297

## PRIMEIROS PASSOS DA JORNADA

O desenvolvimento de uma pesquisa é uma grande jornada. Um caminho repleto de diferentes paisagens, às vezes mais reto e agradável, às vezes mais angular, cheio de curvas e pedregoso. Embora possa parecer solitária, é uma jornada trilhada a muitas pernas, com a força e o suporte de muitas pessoas. Em alguns momentos, o destino desta jornada parece embaçado, longe demais ou até mesmo inalcançável, mas damos o primeiro passo, e o segundo e, desta forma, etapa a etapa, calcamos por este caminho, superando seus desafios, mudando de rota quando necessário, até chegarmos ao objetivo final. É justamente por este motivo que eu gostaria<sup>1</sup> de dedicar as primeiras palavras desta jornada rumo à pesquisa para descrever, brevemente, minha trajetória acadêmica e profissional, indissociáveis, que me trouxeram até aqui.

Sempre tive um grande apreço pela área de avaliação, mas foi durante uma disciplina no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ministrada pela professora Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso, que tive a oportunidade de expandir o que eu entendia por avaliação e descobrir minha paixão pela modalidade formativa, processual e realizada no dia-a-dia da sala de aula.

Ao me ver reorientando os meus conceitos de avaliação que eram, até então, bastante reducionistas, basicamente resumindo-a a provas e testes, e analisando o poder transformador que a avaliação pode ter no processo do ensino-aprendizagem, decidi, para a pesquisa do mestrado, investigar e analisar o conceito de avaliação dos professores do instituto de idiomas onde atuo não somente como professor, mas também coordenador de avaliação<sup>2</sup>, pois desconfiava que eram, em variados níveis,

---

<sup>1</sup>A escolha pelo uso da primeira pessoa do singular, neste texto, é consciente e informada. O objetivo é destacar minhas experiências, vivências pessoais e agência como professor e pesquisador. Também tenho total consciência de todas as outras vozes que permeiam esta pesquisa, em consonância com minha visão dialógica de língua e considerando que nosso trabalho como pesquisador nunca é solitário e isolado e sim compartilhado e realizado a muitas mãos. A intenção, portanto, é evidenciar não somente minha agência como pesquisador, mas também todas as vozes que colaboram na construção destes escritos, seja direta ou indiretamente, entre elas, a orientadora, o grupo de pesquisa, colegas de profissão, alunos, além de todos os “Eus” que são sócio-historicamente (des-/re-)construídos constantemente.

<sup>2</sup> Isto significa que, no âmbito da coordenação pedagógica, sou responsável por todo o sistema avaliativo do instituto de idiomas, ou seja, desenvolver os instrumentos de avaliação, formar os professores para sua aplicação apropriada e monitorar como as avaliações estão sendo feitas. Além disso, também sou responsável por organizar e supervisionar todas as administrações de exames

tais como o meu antes dos meus estudos mais aprofundados. Os resultados não foram tão diferentes de minha hipótese inicial e, portanto, desenvolvi, como produto final do mestrado, uma oficina para discutirmos conceitos importantes, tais como avaliação, suas modalidades diagnóstica, formativa e somativa, a importância de *feedback* qualitativo e descritivo, além da necessidade de se compartilhar os resultados com a comunidade escolar, sejam alunos e/ou responsáveis, por exemplo. Como descrevo em meu relato de pesquisa (BATISTA, 2016)<sup>3</sup>, o objetivo era ampliar o que os professores entendiam por avaliação e, principalmente, evidenciar seu caráter formativo e como este pode informar alunos e professores sobre pontos fortes e aspectos a serem melhorados acerca do desempenho daqueles e nas práticas destes.

Foram relatados efeitos positivos da oficina, entre eles a ampliação do conceito de avaliação e maior confiança para conduzir uma avaliação de caráter formativo, exigência do instituto e que gerava muita insegurança nos professores da instituição. Por outro lado, algumas lacunas daquele trabalho também foram apontadas naquele momento, principalmente na relação entre a teoria e a prática de sala-de-aula (os professores participantes sentiram que a oficina foi muito mais teórica do que prática).

Além disso, a oficina foi ministrada para o grupo de professores do instituto de idiomas em um dia e seus efeitos, analisados fora de sala de aula. Em outras palavras, o efeito que ela gerou, de fato, na atuação dos professores dentro da sala de aula não foi pesquisado e isto se faz extremamente necessário.

Ademais, o objetivo da oficina era também promover mudanças institucionais e, neste sentido, uma das mais importantes foi a implementação do instrumento de avaliação 'apresentação oral' em praticamente todos os níveis do instituto de idiomas. Embora este instrumento tenha sido pensado para a condução de avaliação formativa, uma vez que visa a mostrar pontos do desempenho do aluno (não somente linguístico, mas também aspectos importantes para uma apresentação oral, como postura, linguagem corporal, voz e recursos visuais) a serem reorientados a tempo, eu sentia, como coordenador de avaliação, que o instrumento vinha sendo usado mais de forma somativa, ou seja, um produto final que é avaliado para se obter uma nota.

---

internacionais, como os da Universidade de Cambridge, da Universidade de Michigan, TOEFL iBT, entre outros.

<sup>3</sup> No MEPLEM, ao final do processo, os discentes são convidados a desenvolverem um produto final, e descreverem, em um Trabalho de Conclusão de Curso, como chegaram a este produto e, caso tenham aplicado, como no meu caso, os resultados dessa aplicação.

Sentia, portanto, que era chegada a hora de voltar meu olhar mais para dentro da sala de aula e uma matriz de avaliação que ampliasse o conceito de avaliação formativa, como descreverei mais à frente, e investigar como esta pode ser transposta na prática do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ademais, do ponto de vista acadêmico, também sou motivado pelo fato de pesquisas na área de avaliação no campo de línguas estrangeiras ainda serem bastante incipientes (SILVEIRA; FURTOSO, 2017), e discussões sobre formas alternativas e mais formativas de avaliação se fazerem cada vez mais importantes, para que possamos ir ao encontro do que se espera dos nossos alunos, ou seja, cidadãos atuantes, capazes de trabalhar colaborativamente em projetos que visam a resolver determinadas situações-problemas de forma criativa (GEE, 2000).

Uma vez que mudança é ação-chave e fio condutor desta pesquisa, uma breve discussão se faz pertinente. Kennedy (2013) descreve três modelos de mudança. O modelo mecanicista<sup>4</sup>, que se refere às transformações em larga escala, macro, obedecendo a uma hierarquia de desenvolvimento e de implementação que parte de suas instâncias mais altas para as mais baixas. Embora vantajoso em muitos aspectos – dentre os quais a padronização de procedimentos e provisão de recursos igualmente distribuídos –, este modelo é frequentemente visto como uma imposição, e não negociação, de mudança, desconsiderando contextos e realidades locais. Conseqüentemente, tais transformações podem ser recebidas com resistência ou indiferença. A fim de exemplificação, no contexto educacional e em nível nacional, uma mudança dentro do modelo mecanicista viria do Ministério da Educação e seria implementada até os níveis mais baixos (núcleo regional de educação – escola – sala de aula).

O modelo individual<sup>5</sup> de mudança inverte esse movimento e se direciona para o outro extremo do pêndulo, descrevendo mudanças provindas de instâncias em níveis mais baixos (a sala de aula, por exemplo) e avançam até instâncias superiores da hierarquia. Kennedy (2013) assevera que este último modelo destaca a microagência e transformações de pequena escala que respondem mais apropriadamente a necessidades locais. No entanto, estas raramente alcançam, de fato, níveis superiores, a fim de promoverem mudanças em larga escala na sociedade.

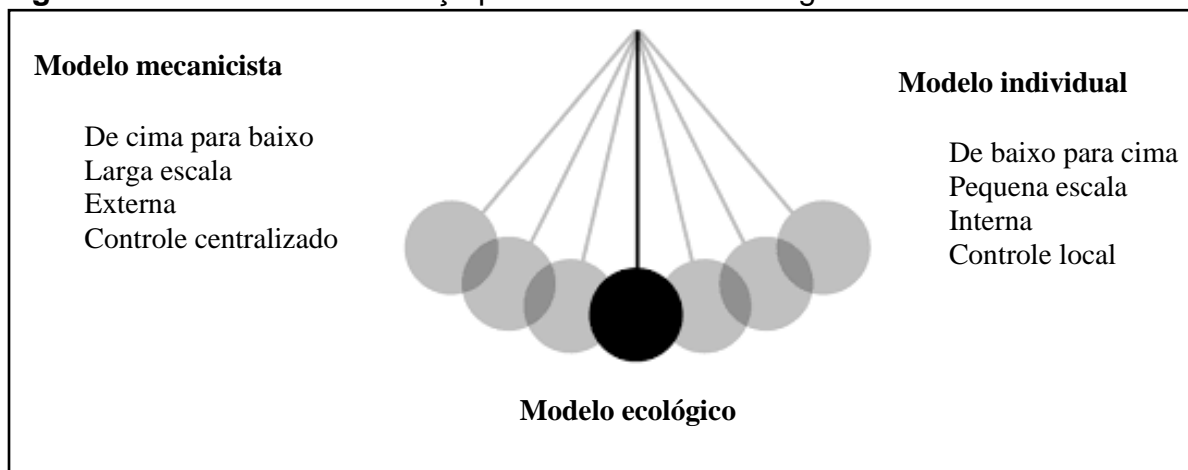
---

<sup>4</sup> No original, mechanistic model. Tradução minha.

<sup>5</sup> No original, individual model. Tradução minha.

Entendendo mudança como um processo sociocultural intrinsecamente ligado ao contexto, o autor advoga um terceiro modelo, que foge dos extremos e encontra mudanças macro e micro no meio do caminho, chamado modelo ecológico<sup>6</sup>, combinando as vantagens dos dois modelos anteriores, enquanto visa a minimizar suas desvantagens. Segundo o autor, este é um modelo de desconcentração de poder, no qual as mudanças implementadas respondem a uma necessidade local e as responsabilidades são compartilhadas baseadas nas habilidades e no conhecimento dos participantes envolvidos. Em outras palavras, as transformações propostas não são impostas por instâncias superiores, mas também não ficam somente no nível da sala de aula. A figura 1, a seguir, ilustra os modelos mecanicista e individual e demonstra como eles se articulam para o desenvolvimento do modelo ecológico.

**Figura 1** – Modelos de mudança para o contexto investigado



**Fonte:** O próprio autor, com base em Kennedy (2013).

O pêndulo, que se movimenta de um polo ao outro, mas que, neste momento, encontra-se no meio, entre os dois extremos, simboliza justamente o modelo ecológico de mudança que embasa esta pesquisa. Tendo em mente o local investigado, o instituto de idiomas em que atuo, sinto-me justamente no meio deste pêndulo e o modelo de avaliação proposto nesta pesquisa pretende integrar as demandas, as necessidades e os desejos tanto da direção do instituto (i.e., instância hierárquica superior) quanto dos professores, para que ele seja aplicável, prático,

<sup>6</sup> No original, ecological model. Tradução minha.

confiável e que atenda à realidade local, ao mesmo tempo que seja flexível o suficiente para ser adaptado e atender, também, aos objetivos de outros contextos.

Definido o local de onde parto, outra discussão pertinente, neste momento, é a definição dos conceitos de língua, de ensino-aprendizagem de língua estrangeira<sup>7</sup> e de avaliação que norteiam este estudo. Ao definirem sua própria concepção de língua para seus estudos, Miquelante *et al.* (2017), a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Cristovao e Stutz (2011) e ancoradas em Furtoso (2008), nos apresentam três concepções de língua. A primeira delas refere-se à língua como expressão do pensamento, ou seja, individual, subjetiva e monológica. A segunda compreende a língua como uma ferramenta, um meio para comunicação, que “(...) concebe a língua como sistema abstrato, convencional e arbitrário, desconsiderando os valores ideológicos e a ligação entre o sistema da língua e a sua inscrição histórica.” (MIQUELANTE *et al.*, 2017, p. 261).

Ramos (2007) explica que, por um lado, há uma visão mais estruturalista da língua, ou seja, ela é entendida “(...) como um código, como instrumento cuja função é a comunicação humana por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens” (p. 2). Nesta visão, a língua é simplesmente um sistema por meio do qual se comunica uma mensagem e ficam excluídos fatores que podem influenciá-la, tais como sócio-históricos, culturais e ideológicos.

Por outro lado, a visão sociointeracionista de língua, discutida por Bakhtin (1986), entende a língua como um fenômeno social e dialógico, ou seja, ela é usada para a interação, uma forma de ação social por meio da qual o falante pode agir e atuar em sua realidade. Ao contrapor a visão mais estruturalista de língua com a sociointeracionista, Bahktin (1986, p. 124) afirma que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Em outras palavras, a língua é muito mais do que simples expressão do pensamento ou como apenas uma ferramenta de comunicação, mas tem papel social concreto, no qual é impossível dissociar o contexto social, cultural, político e ideológico.

Afasto-me da perspectiva mais estruturalista e me aproximo do entendimento de língua como prática social, ou seja, o que os alunos aprendem e praticam, dentro

---

<sup>7</sup> A opção pelo termo “língua estrangeira”, em oposição a outros, como “língua adicional” (HAUPT; VIEIRA, 2013), alinha-se ao conceito de língua do instituto de idiomas e a forma com a qual ela é vista e trabalhada em sala de aula.

da sala de aula, tem potencial para ser usado fora dela, na ‘vida real’. A perspectiva de avaliação orientada para a aprendizagem e a matriz de avaliação proposta nesta investigação não entendem língua como algo monológico, puramente estrutural, dissociado do contexto sócio-histórico ao qual os falantes estão inseridos. Consequentemente, compreendemos a língua como um meio de interagir no mundo, marcada sócio, cultural e historicamente e que constitui o sujeito, promovendo relações com o outro; porque é justamente esse agir em sociedade, atuando sobre ela e a transformando, por meio da linguagem, é que as tarefas de avaliação orientadas para a aprendizagem, desenvolvidas a partir da grade de avaliação busca promover.

Tal visão de língua em uso está alinhada com meu conceito de ensino-aprendizagem. Primeiramente, ancoro-me nos pressupostos de Vygotsky (1991), no que diz respeito à aprendizagem ser uma atividade social, ou seja, é por meio da interação com outrem que o conhecimento vai sendo construído. Além disso, no que concerne ao processo de aprendizagem-avaliação-ensino<sup>8</sup> de língua estrangeira e, mais precisamente, de língua inglesa, nosso caso, é a apreciação que Rajagopalan (2009) faz sobre *World English*, ou seja, um ensino de língua inglesa que não coloca o nativo como seu ‘dono’, mas uma língua pertencente a todos os seus falantes. Neste sentido, há significativas mudanças de perspectiva: o nativo deixa de ser o padrão linguístico a ser atingido e o objetivo passa a ser a inteligibilidade e a comunicação, ou seja, o desenvolvimento da habilidade de negociação de sentidos para que a comunicação entre os interlocutores - quaisquer que sejam suas nacionalidades - seja bem-sucedida. A dicotomia certo e errado - sendo o certo o padrão imposto pelo nativo e errado tudo o que foge deste - dá lugar para a ideia de adequado e inadequado para o contexto de interação. Esta é uma visão empoderadora, pois faz com que as pessoas que Kumaravadivelu (2016) chama de subalternos - perante os nativos, até então vistos como os ‘donos’ da língua – sintam que a língua também pertence a elas.

Apropriando-me das palavras de Rocha (2009), também acredito que o processo de aprendizagem-avaliação-ensino de língua inglesa deva fugir das amarras de uma visão puramente cognitiva e estruturalista e formar “(...) um cidadão crítico,

---

<sup>8</sup> O termo “aprendizagem-avaliação-ensino” tem sido utilizado pelo grupo de pesquisa Avaliação e Linguagem (UEL), do qual faço parte. Tal escolha é informada a partir do referencial teórico defendido neste estudo. “Avaliação”, no meio, simboliza o seu poder de elemento integrador entre os processos de aprendizagem e ensino. O termo “aprendizagem” como primeiro elemento reflete o foco da pesquisa, já que estamos tratando de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas.

capaz de fazer uso da língua-alvo para atuar efetiva e eticamente na sociedade em que vive” (p. 251). Em outras palavras, um processo que respeite as características individuais do aprendiz e que, por meio da língua, seja capaz de auxiliá-lo na construção de sua própria identidade, além de guiá-lo rumo ao conhecimento de outras culturas e ao respeito pela diversidade.

A língua e seu papel na avaliação possuem potencial transformador. Assim, aproprio-me do pensamento de Furtoso (2008) para minha concepção de avaliação. Ancorada em importantes nomes da área, que também me orientam, tais como Luckesi (2001), Haydt (2004), Hoffmann (2005) e Scaramucci (2007), para a autora, avaliação não deve ser vista como sinônimo de provas e testes - estes são, de fato, instrumentos, entre inúmeros, para se realizar a avaliação -, mas, sim, um elemento integrador no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que analisa e informa tanto professores quanto alunos sobre a prática de sala de aula e todo o processo de aprendizagem-avaliação-ensino.

Ao me fazer importantes indagações, tais quais o que é avaliar, além de para quê, quando, como, o quê e quem deve avaliar, Furtoso (2008) revisa três modalidades de avaliação: a diagnóstica, que evidencia o que os alunos já são ou ainda não são capazes de fazer antes do início de um determinado curso, programa ou unidade, para que os professores possam, desta forma, alinhar seus objetivos apropriadamente; a formativa, de caráter processual, muitas vezes informal, cuja maior preocupação é informar, a tempo, alunos e professores sobre pontos fortes e aspectos que ainda precisam ser melhorados, tanto do desempenho daqueles quanto da prática destes; a somativa, mais preocupada com o produto final, e que geralmente tem função de ranquear ou classificar os alunos baseada no que eles aprenderam, sem se preocupar em preencher a lacuna deixada por aquilo que eles não aprenderam. A autora, corroborando a perspectiva de Luckesi (2006), assevera que uma modalidade não exclui a outra, pelo contrário, uma faz parte do processo da outra e que o importante é que haja uma coerência entre os objetivos de aprendizagem, os instrumentos de avaliação a serem utilizados e o que será feito com o resultado da avaliação posteriormente.

Por último, também partilhamos da ideia de Furtoso (2011) quando ela discorre sobre a importância de envolver os alunos no processo de aprendizagem-avaliação-ensino, desde definição e compartilhamento dos objetivos de aprendizagem, passando pela escolha de instrumentos de avaliação e delineamento dos critérios

mais adequados para a situação de uso da língua, até o compartilhamento dos resultados. O *feedback* eficaz, descritivo e não classificatório, tem papel central neste contexto, pois é somente a partir dele que decisões sobre o que deverá ser reorientado a partir dos resultados poderão ser tomadas (HATTIE, 2012).

Em resumo, entendo a língua em todo seu caráter dialógico e sociodiscursivo, constantemente (re)definida e transformada sócio, histórica e culturalmente. Dentro deste universo linguístico, aprendizagem, avaliação e ensino formam um processo uno e cíclico, no qual um elemento informa e é interdependente do outro. Apesar do processo ser um ciclo, ele nunca é o mesmo quando é reiniciado, algo sempre deve mudar e se reconfigurar.

Considerando-se todos esses aspectos, no primeiro capítulo desta tese, descrevo os caminhos metodológicos escolhidos para esta pesquisa-ação. A seguir, no segundo capítulo, descrevo as duas primeiras etapas da investigação. No capítulo seguinte, descrevo o percurso teórico-metodológico da pesquisa para se chegar à matriz de avaliação. No quarto e último capítulo, analiso a aplicação de tarefas de avaliação desenhadas a partir da matriz. Por fim, faço minhas reflexões finais, apontando as contribuições e lacunas desta pesquisa, assim como indicando possíveis caminhos futuros. Vamos dar o primeiro passo?

The Road Not Taken



## CAPÍTULO 1: PLANEJANDO A JORNADA

A tese que defendo, neste estudo, é de que a construção de uma matriz de avaliação com base nas intersecções e no diálogo entre os princípios da avaliação orientada para a aprendizagem, da teoria dos gêneros textuais, das metodologias ativas e dos multiletramentos, podem subsidiar a elaboração de tarefas de avaliação com alto potencial de autenticidade e suas respectivas grades de avaliação, requerendo uma participação ativa dos alunos ao longo de todo o processo, podendo desenvolver sua criticidade e autonomia e promovendo, portanto, a aprendizagem.

Para tanto, tendo a escolha para esta jornada justificada e os conceitos que dão base a ela definidos, cabe-me, neste momento, delinear o caminho metodológico pelo qual esta pesquisa trilhou, ou seja, descrever a natureza e o percurso da investigação. Objetivando criar uma matriz de avaliação orientada para a aprendizagem de língua estrangeira que informará professores ao longo do processo de desenho, aplicação e avaliação de uma tarefa de avaliação orientada para a aprendizagem, esta pesquisa se enquadra do âmbito da pesquisa-ação (COHEN; MANION; MORRISON, 2018), uma vez que eu, enquanto pesquisador, também atuo no contexto pesquisado, ou seja, há um foco na prática e na reflexão que leva a uma ação, neste caso, promover melhorias, mudanças no sentido ecológico de Kennedy (2013), ao sistema avaliativo do contexto pesquisado. Além disso, neste tipo de pesquisa, os participantes contribuem ativamente ao longo de todo o processo da investigação.

Ademais, esta pesquisa tem uma abordagem de análise de dados mista, ou seja, é quantitativa-qualitativa, uma vez que gera dados numéricos e estatísticos que passam por uma interpretação mais subjetiva (REIS, 2005). Foram utilizadas abordagens mistas de pesquisa, considerando algumas técnicas que se aproximam mais de uma pesquisa quantitativa e, quando elas se mostraram insuficientes para responder às perguntas de pesquisa, recorro às técnicas que se aproximam mais de uma pesquisa de natureza qualitativa - a pesquisa apresenta muitos dados numéricos, ora trazidos sem muitas inferências, ora interpretados.

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2018), a pesquisa-ação busca melhorar a prática do professor com base em uma pesquisa com metodologia e coleta de dados rigorosas, sendo o resultado da ação, coleta de dados, e reflexão, o que se interpreta daqueles dados e o que se faz a partir deles. Em outras palavras, é um tipo

de pesquisa que busca promover, por meio de uma investigação séria, ética e detalhada, melhoria, inovação e desenvolvimento da prática social próprias do local investigado e, portanto, profissionais mais críticos, reflexivos e empoderados.

Os autores supracitados pontuam uma série de características da pesquisa-ação que enquadram este estudo, conforme destaco a seguir. Primeiramente, a pesquisa-ação tem foco na prática. Em meu caso, analiso um dos atuais instrumentos de avaliação, a 'apresentação oral, do instituto de idiomas onde atuo. A partir das lentes que uso neste estudo, o instrumento tem condições de ser ajustado para ir ao encontro da concepção de avaliação como orientadora da aprendizagem defendido aqui. Em outras palavras, o objetivo é propor uma matriz de avaliação que embase o desenvolvimento e a aplicação de atividades de avaliação com potencial para impactar a aprendizagem, nomeadamente, tarefas de avaliação<sup>9</sup>.

Como fica claro, a pesquisa-ação é participativa e colaborativa, ou seja, pesquisador e participantes trabalham juntos no processo de ação, de observação e de reflexão. No caso desta pesquisa, além do professor-pesquisador deste estudo, mais 14 professores do instituto de idiomas se voluntariaram para a pesquisa e a voz de todos esses profissionais foram levadas em conta e essenciais para eu conseguir criar uma matriz de avaliação e, a partir dela, propor um novo instrumento e novas tarefas de avaliação.

Além disso, a pesquisa-ação visa às mudanças e aos aprimoramentos em nível local. No caso deste estudo, o objetivo é criar uma matriz de avaliação que dê suporte ao desenvolvimento de tarefas de avaliação alinhadas ao perfil dos alunos e das necessidades dos professores e do instituto de idiomas. Neste momento, cabe ressaltar que, apesar de as mudanças drásticas e permanentes no meio educacional causadas pela pandemia de Covid-19 não terem motivado a pesquisa e seus objetivos, o resultado da investigação foi muito importante para a forma como o instituto respondeu a estas mudanças no que concerne ao seu sistema de avaliação. Uma vez no sistema remoto de ensino, alguns instrumentos como provas e até mesmo as apresentações orais já não se alinhavam com o trabalho feito em sala de aula remota e um novo instrumento de avaliação mais coerente se fez extremamente necessário e esta pesquisa correspondeu a essas expectativas.

---

<sup>9</sup> O termo "tarefa de avaliação", neste estudo, é usado para se referir às práticas de avaliação desenvolvidas com base no conceito de avaliação orientada para a aprendizagem, a partir dos princípios da matriz de avaliação, que será apresentada no capítulo três.

Outro ponto que merece destaque é o papel da teoria. Apesar de ter como foco a prática, Cohen, Manion e Morrison (2018) esclarecem que a pesquisa-ação é realizada a fim de preencher uma possível lacuna entre a teoria e a prática, e que a pesquisa contribui não somente para a prática de sala de aula, mas também para a teoria, a qual deve ser de fácil acesso aos profissionais da área - e é a partir daí, inclusive, que estes professores se tornam mais reflexivos, críticos e agentes de transformação. No caso desta pesquisa, como esclarecido no capítulo três, em que detalho as contribuições teóricas, opto pela teoria da avaliação orientada para a aprendizagem de línguas, por trazer princípios que considero importantes e chave para o desenvolvimento de uma tarefa de avaliação. No entanto, percebi que a revisão de literatura realizada para este estudo - principalmente com os escritos de Carless (2006; 2007; 2009) e Hamp-Lyons (2014; 2017) - ainda não dava conta das características que penso que uma tarefa precisa ter. Assim, movimentei outros conhecimentos, como os de gêneros (BAKHTIN, 2003; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; MIQUELANTE *et al.*, 2017), de metodologias ativas (MORÁN, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017) e de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), para complementar o referencial teórico que fundamenta este estudo.

Ressalto também a vantagem da pesquisa-ação para o professor. Conforme asseveram Cohen, Manion e Morrison (2018), este tipo de pesquisa promove mudanças nas definições das habilidades e nos papéis profissionais. Além disso, por estar incluído na solução do problema e ter uma voz respeitada e valorizada, o profissional aumenta sua confiança, além de desenvolver um olhar mais apurado, crítico e reflexivo para situações-problema no contexto da sala de aula, melhorando sua disposição para reflexão, mudando seus valores e crenças e expandindo sua visão sobre ensino, educação e sociedade.

Por fim, a validade da pesquisa-ação como pesquisa científica. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2018), ela requer planejamento sistemático, ação, observação e reflexão com rigor técnico, ético e científico, o que vai muito além do que geralmente se faz cotidianamente. Esta investigação corresponde a este rigor, uma vez que ela possui um planejamento sistemático. Primeiramente, os professores do instituto de idiomas foram convidados a participarem desta pesquisa e 14 deles se voluntariaram, além de mim, professor pesquisador. No quadro 1, a seguir, os professores participantes são identificados por letras, garantindo seu anonimato e a

ética deste estudo, e apresentados de acordo com os níveis e estágios de atuação no contexto investigado.

**Quadro 1** - Professores participantes da pesquisa

Grupo	Níveis e estágios	Professores participantes da pesquisa
1	Nível A1 / Estágio <i>Teens 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor B</li> <li>● Professor K</li> </ul>
2	Nível A1 / Estágios <i>Basic 2</i> e <i>Basic 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor F</li> <li>● Professor J</li> </ul>
3	Nível A2 / Estágio <i>Pre-intermediate for Teens 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor C</li> <li>● Professor I</li> </ul>
4	Nível A2 / Estágio <i>Pre-intermediate for Teens 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor L</li> <li>● Professor N</li> </ul>
5	Nível B1 Estágio <i>Intermediate 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor E</li> <li>● Professor G</li> </ul>
6	Nível B2 / Estágios <i>Upper-intermediate 1</i> e <i>Upper-intermediate 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor A</li> <li>● Professor D</li> <li>● Professor H</li> </ul>
7	Nível C2 / Estágio <i>Proficiency 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor M</li> </ul>

Fonte: O próprio autor.

O instituto de idiomas organiza seus cursos de acordo com o nivelamento internacional do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, o qual divide as habilidades linguísticas em seis níveis distintos, do mais básico e elementar (A1 e A2), passando pelo nível independente (B1 e B2) até o mais avançado e proficiente (C1 e C2).

Busquei, aqui, incluir, pelo menos, dois professores em cada um dos níveis. Eu, professor-pesquisador, participei de todos os grupos e o critério utilizado para a divisão dos demais professores para seus determinados grupos foi de acordo com

quem estava trabalhando com os mesmos estágios, pois isso seria fundamental para a geração de dados<sup>10</sup> das etapas um e dois deste estudo.

O local pesquisado possui dois cursos distintos para o nível A1: um curso para adolescentes a partir de 11 anos, com cinco estágios (*Teens 1* ao *Teens 5*), e um curso para jovens e adultos a partir dos 15 anos, com três estágios (*Basic 1* ao *Basic 3*). Cada um destes estágios possui duração de um semestre. Para esta pesquisa, dois professores foram selecionados para um dos estágios do nível A1 adolescente - Professores B e K - e outros dois professores para um dos estágios do nível A1 adulto - Professores F e J -, pois cada uma dessas duplas tinha turmas no mesmo estágio.

O nível A2 também possui dois cursos diferentes, um para adolescentes com duração de um ano, ou seja, dois semestres (*Pre-intermediate for Teens 1* e *Pre-intermediate for Teens 2*) e outro para adultos, com duração de três semestres (*Pre-intermediate 1* ao *Pre-intermediate 3*). Para a pesquisa, dois professores – Professores C e I – foram selecionados para o nível A2, estágio *Pre-intermediate for Teens 1*, e outros dois – Professores L e N – para o estágio *Pre-intermediate for Teens 2*. Todavia, antes do início da primeira geração de dados, o Professor N pediu para não fazer mais parte da pesquisa. Nenhum professor foi selecionado para o nível A2 do curso para adultos, pois ninguém atendia ao critério de organização de grupos, ou seja, dois professores distintos estarem trabalhando com o mesmo nível.

O nível intermediário B1 tem duração de três semestres (*Intermediate 1* ao *Intermediate 3*) e dois professores que estavam trabalhando com o estágio *Intermediate 2* foram selecionados – Professores E e G. O nível pós-intermediário B2 também possui duração de um ano e meio e, para dois de seus estágios (*Upper-intermediate 1* e *Upper-intermediate 2*), três participantes foram selecionados – Professores A, D e H. Este é o único nível com três professores, o que foi necessário a fim de acomodar todos os professores voluntários e seguir o critério de professores trabalhando com os mesmos níveis dentro de cada grupo. Por fim, não houve professores voluntários suficientes para termos um grupo para o nível C1 dentro dos critérios estabelecidos e, no nível C2, participaram o pesquisador e o professor M.

A seguir, solicitei que os professores gravassem as apresentações orais de seus alunos daquele estágio em específico e as avaliassem. Troquei as gravações e um professor analisou e avaliou as apresentações dos alunos de outro professor.

---

<sup>10</sup> Opto pelo termo “geração de dados” e não “coleta de dados”, pois os instrumentos utilizados foram elaborados especificamente para esta pesquisa, e os dados não seriam gerados de outra forma.

Posteriormente, comparei as notas dadas para cada critério, a fim de identificar discrepâncias e áreas problemáticas. Este momento constituiu a fase um da etapa dois da pesquisa e seus resultados serão detalhados posteriormente no capítulo um.

A fase dois desta etapa se deu por meio de uma dinâmica com os professores de cada grupo. Nesta, assistimos a duas apresentações orais, que fizeram parte do grupo de apresentações já avaliadas na fase um, ou seja, esta foi a segunda avaliação. Após as avaliações, comparamos nossas notas de cada critério e também as notas que havíamos dado na primeira fase e, ao longo das justificativas das notas, várias lacunas e áreas problemáticas das apresentações orais foram apontadas. Os resultados dessa fase também serão pormenorizados posteriormente, no texto desta tese.

Com a análise das dinâmicas, parti para a literatura especializada para encontrar teoria para embasar a matriz de avaliação que eu pretendia criar visando ao desenvolvimento de tarefas de avaliação mais coerentes com as atuais necessidades do instituto. Isto constitui a etapa três da pesquisa e está detalhada no capítulo três. Por fim, a matriz de avaliação foi, de fato, criada, um novo instrumento de avaliação foi decidido e tarefas de avaliação, a partir disso, foram desenvolvidas e aplicadas e duas turmas minhas, professor-pesquisador, e também turmas dos demais professores. Os resultados desta aplicação estão descritos no capítulo quatro.

Como podemos observar, este processo não é uma simples observação de problema seguida de reflexão, tomada de decisão e ação, mas, sim, etapas sistematicamente planejadas, organizadas e realizadas com rigor técnico e científico.

Os cuidados éticos, essenciais para uma pesquisa científica, também foram tomados. A pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina<sup>11</sup>. A identidade de todos os professores foi mantida em absoluto sigilo, o que justifica nos referirmos a eles sempre no sexo masculino (independente do gênero ao qual o professor se identifica) e por letras (do Professor A ao Professor N). Todos os participantes também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo referido comitê e presente nos anexos desta tese. Além disso, o instituto de idiomas também autorizou, por meio de declaração aprovada pelo comitê de ética, a realização da pesquisa em seu espaço.

---

<sup>11</sup> Parecer número 4.324.105.

Neste cenário, com base em Cohen, Manion e Morrison (2018), que propõem etapas para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, apresento as deste estudo tendo como base as perguntas de pesquisa que o motivaram, conforme segue.

Pergunta 1: Quais são os principais problemas com a aplicação do instrumento de avaliação 'apresentação oral' e o que poderia ser feito para melhorá-lo?

- Etapa um – identificar um problema que precisa ser analisado: o problema em questão se refere ao instrumento de avaliação 'apresentação oral' aplicado no instituto de idiomas. Por meio da minha observação, alguns problemas com este instrumento foram constatados, mas uma pesquisa aprofundada sobre esse instrumento ainda se fez necessária.
- Etapa dois – identificar algumas causas do problema: para tanto, primeiramente, diferentes professores analisaram as mesmas apresentações orais de um determinado grupo. As notas dadas foram analisadas pelo pesquisador, que também fez a avaliação. Discrepâncias e semelhanças entre os resultados da avaliação do desempenho dos alunos foram identificadas. Posteriormente, o pesquisador fez uma dinâmica com os professores responsáveis pela avaliação de cada grupo, a fim de entender seus pontos de vista e perspectivas ao realizar tal avaliação e identificar problemas e lacunas no instrumento 'apresentação oral'.

O detalhamento das etapas um e dois deste processo da pesquisa é apresentado no capítulo dois.

Pergunta 2: Com base nas informações levantadas nas etapas um e dois, quais características e conhecimentos teóricos devemos movimentar para o desenvolvimento de tarefas de avaliação e grades de avaliação?

- Etapa três – A partir da gama de possíveis soluções práticas, optar por uma das soluções ao problema, considerada a mais apropriada para agir sobre o problema e planejar como colocar isto em prática: esta etapa foi feita pelo professor-pesquisador, a partir dos resultados obtidos nas etapas um e dois. O objetivo foi criar, com base na literatura especializada, uma matriz

de avaliação orientada para aprendizagem de língua estrangeira que passaria a guiar o desenvolvimento de tarefas de avaliação e respectivas grades de avaliação que vão ao encontro das necessidades dos professores do instituto de idiomas.

Os pormenores da etapa três são descritos no capítulo três.

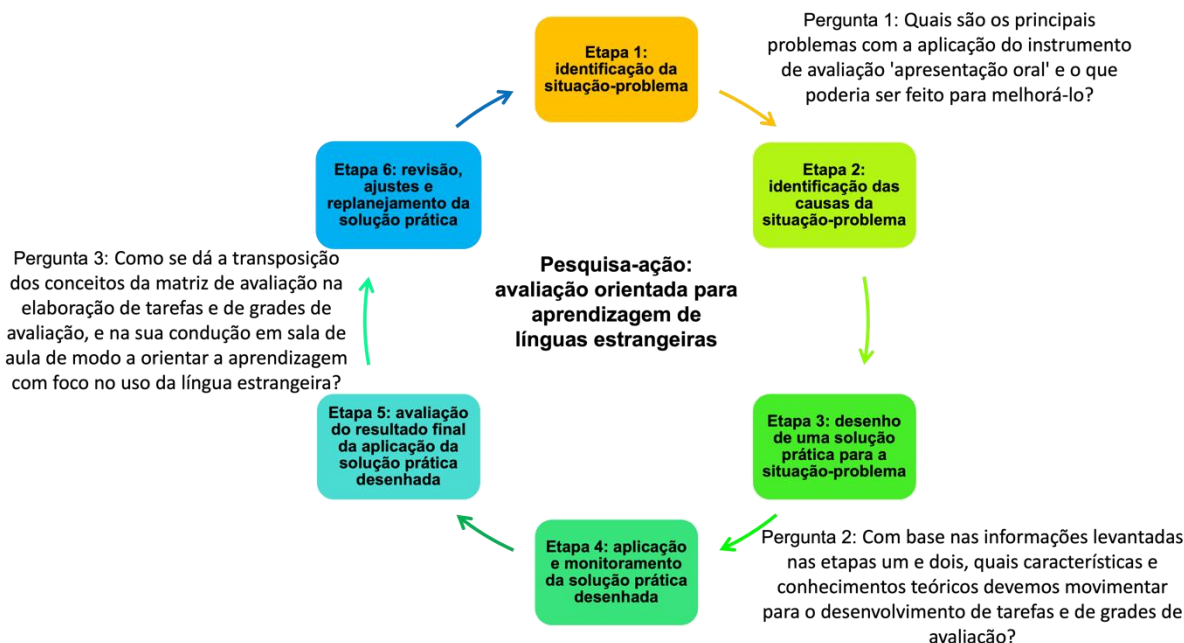
Pergunta 3: Como se dá a transposição dos conceitos da matriz de avaliação na elaboração da tarefa e da grade de avaliação, e na sua condução em sala de aula de modo a orientar a aprendizagem com foco no uso da língua estrangeira?

- Etapa quatro – Colocar o plano em ação e monitorar o que acontece: as tarefas de avaliação elaboradas a partir dos princípios da matriz de avaliação foram aplicadas em três turmas do professor-pesquisador, além das turmas dos demais professores participantes, em seus determinados estágios.
- Etapa cinco – Avaliar o resultado da utilização da matriz de avaliação a fim de verificar seu nível de sucesso para resolver o problema: isto foi feito por meio de uma reflexão do professor-pesquisador, a partir da elaboração e aplicação das tarefas e grades de avaliação em suas turmas, além de um questionário aplicado para os demais professores participantes.
- Etapa seis – Revisar e planejar o que precisa ser feito e melhorado a partir da avaliação: isto foi feito a partir da análise da etapa anterior.

As etapas quatro, cinco e seis são discutidas no capítulo quatro desta tese.

Por fim, proponho uma reflexão geral a partir dos resultados do estudo e descrevo possíveis futuros encaminhamentos, ou seja, outros caminhos que podem ser seguidos a partir de onde se chegou com esta pesquisa, nas considerações finais. A figura 2, a seguir, ilustra o caminho percorrido nesta pesquisa-ação.

**Figura 2 – Etapas da pesquisa-ação**



**Fonte:** O próprio autor.

Por meio da figura 2, mostramos as seis etapas descritas e analisadas neste estudo, juntamente com as perguntas de pesquisa que tais etapas buscam responder para o contexto investigado<sup>12</sup>.

Como pode ser observado, a própria natureza desta pesquisa-ação, realizada por etapas com propósitos bem definidos, exigiu-nos um formato de texto para sua descrição diferente do que estamos acostumados a encontrar em uma tese de doutorado. Desta forma, ao invés de seguir um formato canônico – referencial teórico, metodologia, análise – apresento estas informações concomitantemente ao longo de todos os capítulos que compõem a tese, recorrendo a aportes teóricos, metodológicos e analíticos relevantes para cada conjunto de etapas da pesquisa-ação. Na mesma linha da avaliação orientada para a aprendizagem, o que orientou a construção deste texto foi a natureza da pesquisa-ação.

Assim, na próxima fase desta jornada, no capítulo dois, discutimos as etapas um e dois, ou seja, detalhamos a geração de dados feita a fim de levantarmos as lacunas do atual instrumento de avaliação 'apresentação oral' para que pudéssemos criar uma matriz de avaliação para o desenvolvimento de tarefas de avaliação que fomentem aprendizagem do aluno e seu agir em sociedade.

<sup>12</sup> Este diagrama é revisitado a cada capítulo da tese.



### The Road Not Taken

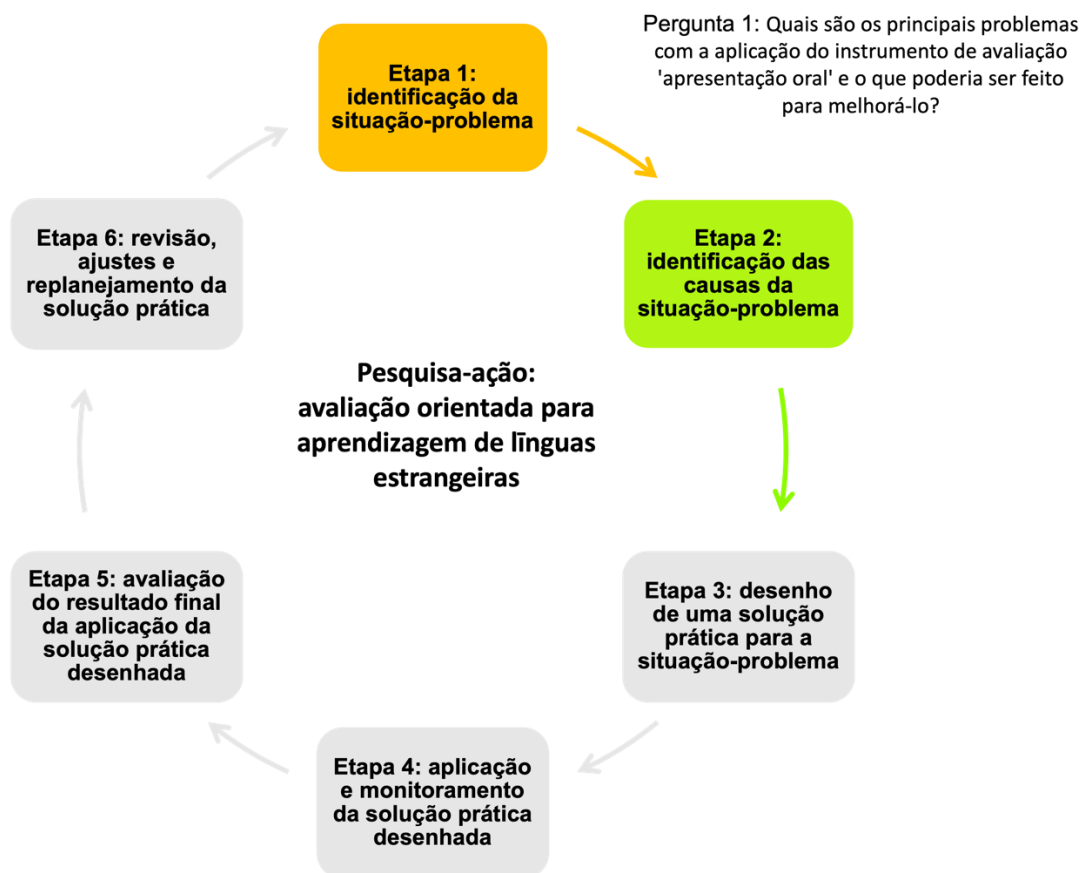
Two roads diverged in a yellow wood,  
And sorry I could not travel both  
And be one traveler, long I stood  
And looked down one as far as I could  
To where it bent in the undergrowth;

## CAPÍTULO 2: ENCONTRANDO AS PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO

Quais são os principais problemas com a forma com a qual o atual instrumento de avaliação 'apresentação oral' está sendo realizada no instituto de idiomas em que atuo e o que poderia ser feito para melhorá-lo? Esta é a primeira pergunta com a qual me deparei e que motivou esta pesquisa. A fim de respondê-la, a primeira decisão tomada foi o tipo de pesquisa que seria desenvolvida e, neste cenário, posso afirmar que a pesquisa-ação está alinhada a este estudo.

Assim sendo, este capítulo tem como objetivo descrever os primeiros passos da pesquisa, desde o momento em que observei um problema com um dos atuais instrumentos de avaliação do instituto de idiomas onde atuo, as 'apresentações orais' – etapa um da pesquisa – até o desenvolvimento da etapa dois da pesquisa, que consistiu na geração de dados, feita em duas fases, com os professores participantes. A figura 3, a seguir, ilustra a fase da pesquisa-ação a qual este capítulo se dedica.

**Figura 3** – Etapas um e dois da pesquisa-ação



Fonte: O próprio autor.

Desta forma, na primeira seção deste capítulo, descrevo a etapa um deste estudo. A seguir, descrevo a primeira fase da etapa dois, na qual professores avaliaram apresentações orais e os resultados da avaliação do desempenho dos alunos foram analisados por mim. Por fim, na terceira e última parte deste capítulo, pormenorizo a segunda fase da etapa dois, constituída de dinâmicas com os professores participantes da pesquisa.

## 2.1 OBSERVAÇÃO INICIAL DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Como apresentado na introdução desta tese, a inserção do instrumento de avaliação 'apresentação oral' foi uma das primeiras mudanças feitas no sistema avaliativo do instituto de idiomas, após a oficina sobre avaliação, objeto de estudo do meu mestrado. O objetivo era proporcionar aos alunos uma forma de avaliação mais próxima da sua proficiência oral para usos da língua em sua realidade fora de sala de aula, uma vez que, muito provavelmente, eles tenham que fazer apresentações orais em outros contextos de comunicação. Além disso, a apresentação oral daria aos professores a oportunidade de focar na produção de apenas um aluno por vez – já que elas são feitas individualmente –, oportunizando um momento de avaliação formativa mais pontual - os professores seriam capazes de dar um retorno, *feedback*, mais descritivo e individualizado aos alunos, apontando áreas fortes de sua produção, pontos que ainda precisam ser melhorados e, inclusive, dando aos alunos a oportunidade de refazer suas apresentações, caso necessário.

O novo instrumento foi recebido com certo ceticismo e resistência por parte dos alunos, principalmente aqueles mais tímidos e que ficavam muito nervosos ao falar em público. Algumas concessões, como a possibilidade de apresentar apenas ao professor ou ao professor e a um amigo, foram feitas no início da implementação das apresentações orais. No entanto, logo os alunos foram se acostumando ao instrumento, já que eles faziam duas apresentações por semestre, e começamos a receber retorno positivo de alunos e de pais, principalmente com relação à relevância desta prática fora de sala de aula.

Cabe ressaltar aqui que, como coordenador de avaliação, é de minha responsabilidade desenvolver as instruções para as apresentações orais de todos os níveis que a realizam e, ao longo do tempo, fui percebendo algumas lacunas, especialmente ao ver tal instrumento sendo utilizado de forma somativa, ou seja,

servindo apenas para atribuir uma nota final. Desenvolvi um olhar ainda mais crítico para o instrumento que eu mesmo produzia a partir das leituras que iniciei com o doutorado e, principalmente, após participar da disciplina ‘Gêneros, Ensino e Educação de Professores de Línguas’, ministrada pela professora doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Para ilustrar ao que me refiro, vejamos dois exemplos do instrumento apresentação oral<sup>13</sup> no quadro 2, a seguir:

### Quadro 2 - Dois exemplos de tarefas de apresentação oral<sup>14</sup>

#### Nível A1 Estágio Teens 4:

##### Instruções

Apresente um perfil pessoal de uma pessoa de quem você goste ou admira.

1. Escolha uma pessoa de quem você goste. Pode ser um membro da família ou um amigo.

2. Entreviste esta pessoa. Pergunte:

- Name – Idade – Nacionalidade – Trabalho?
- Onde / mora?
- Favoritos: cor, roupas, tipo de música, filme, livro, palavra em inglês etc.
- O que / faz / feliz?
- O que / faz / bravo?
- Como / relaxa?
- Uma pessoa importante em sua vida?
- Algo especial que faz todo dia?
- Lendo um livro neste momento?

3. Use as informações da entrevista e prepare sua apresentação oral.

- Faça um cartaz com desenhos e/ou fotografia OR Faça uma apresentação usando Google Slides.
- Você pode fazer breves anotações, mas você não pode ler frases completas ou simplesmente ler suas anotações.
- Sua apresentação deve durar em torno de um minuto.

#### Nível B1 Estágio Intermediate 2:

##### Instruções:

Fale sobre a escola/universidade onde você estuda/estudou. Mencione:

- Descrição da escola/universidade.
- A rotina escolar.
- Arrependimentos.
- O que você acha da escola/universidade.
- Use Google Slides para sua apresentação.
- Lembre-se que você não pode simplesmente ler as informações.
- Sua apresentação deve dura rem torno de dois minutos.

**Fonte:** Banco de atividades de apresentação oral do contexto de pesquisa.

<sup>13</sup> Todas as tarefas de apresentação oral utilizadas nesta pesquisa podem ser encontradas no Anexo A.

<sup>14</sup> O texto original dessas tarefas de avaliação está em inglês e pode ser conferido no Anexo A. Tradução minha.

Embora o gênero ‘apresentação oral’ se aproxime mais da realidade dos alunos fora de sala de aula, uma vez que, em termos de uso da língua, seja esperado que eles façam isto em outras situações de comunicação que não para serem avaliados no curso de língua inglesa, a grande falha desses instrumentos de apresentação oral, a meu ver, é que eles não possuem um objetivo comunicativo concreto, real e bem definido. Os alunos não possuem papel social algum – a não ser, talvez, a própria posição de alunos que estão apresentando algo para “ganhar nota” –, e o contexto comunicativo não fica definido. Quem são os alunos? Qual é o papel social deles? Para que eles estão, por exemplo, apresentando o perfil de uma pessoa que eles admiram, como no caso do primeiro exemplo do quadro 2, ou falando, como no segundo exemplo, sobre sua escola/universidade? A tarefa talvez responda a pergunta “o que falar?”, mas não responde nenhuma outra pergunta - quem, quando, onde, como, porquê - que define o contexto comunicativo.

Outrossim, as restrições de tempo e de recursos visuais também são, do meu ponto de vista, problemáticas. E se os alunos quiserem usar outros tipos de recursos visuais que não sejam cartaz ou uma apresentação no Google Slides? E se a natureza do tema daquela tarefa em específico exigir maior tempo de fala?

Em minha perspectiva, essas fragilidades pontuadas são o principal motivo pelo qual as apresentações orais foram, aos poucos, sendo usadas apenas com o propósito de classificar o desempenho dos alunos, o que nos remete à função somativa da avaliação, e não exatamente reorientar a aprendizagem. Como não há um propósito comunicativo real, essas apresentações passam a servir, primordialmente, apenas para se obter notas. Logo ficou bem claro, para mim, a importância de uma nova forma de desenvolver tarefas de avaliação e de um estudo mais aprofundado acerca deste objeto. Assim sendo, na próxima seção, descrevo a primeira fase da etapa dois desta pesquisa-ação.

## 2.2 GERAÇÃO INICIAL DE DADOS

Seguindo os procedimentos sugeridos por Cohen, Manion e Morrison (2018) para uma pesquisa-ação e os adaptando para minha realidade de pesquisa, a etapa um do estudo consistiu em identificar uma situação-problema a ser investigada. Como descrito anteriormente, por meio da minha observação, constatei que um dos instrumentos de avaliação utilizados pelo instituto de idiomas, a apresentação oral,

não estava sendo aplicada com seu propósito formativo, ou seja, oportunizar momentos, tanto para professores quanto alunos, de reflexão sobre o desempenho do alunos e como este pode ser melhorado. Ao contrário, notei que os alunos faziam suas apresentações somente para terem uma nota final, sem, muitas vezes, sequer receberem um retorno de seu desempenho.

Cabe, aqui, uma reflexão. A identificação do problema ocorreu antes da tomada de decisão de investigá-lo por meio de uma pesquisa-ação. No entanto, esse tipo de pesquisa se desenrola justamente a partir de um problema identificado em determinado contexto. Em outras palavras, embora as minhas inquietações tenham começado antes da decisão consciente de aprofundar meus estudos sobre elas, eu já considero esse processo como inserido na primeira etapa da pesquisa. A meu ver, não existe pesquisa-ação sem uma situação-problema, mas as lacunas serão sempre identificadas antes mesmo de decidirmos pesquisá-las mais a fundo. Portanto, o problema motiva e justifica a pesquisa.

Tendo dito isso, apenas a minha observação sobre um potencial problema não seria suficiente para o desenvolvimento de uma pesquisa científica. Uma investigação mais aprofundada, desta forma, fez-se necessária e para responder nossa primeira pergunta de pesquisa, “Quais são os principais problemas com a aplicação do instrumento de avaliação 'apresentação oral' e o que poderia ser feito para melhorá-lo?”, a etapa dois, dividida em duas fases, foi concebida. O objetivo principal da fase um, que passo a descrever a seguir, foi observar pontos e áreas discrepantes na avaliação da mesma apresentação oral por professores diferentes e também gerar material para a discussão da fase dois, a dinâmica.

O instituto de idiomas organiza seus diferentes níveis e estágios de acordo com o Quadro Comum Europeu para Referência de Línguas. Desta forma, há turmas desde os níveis mais elementares – A1 para adolescentes, com cinco estágios; A1 para adultos, com três estágios; A2 para adolescentes, com dois estágios; A2 para adultos, com três estágios – passando pelo nível intermediário e pós-intermediários – B1 e B2, respectivamente, ambos os níveis com três estágios cada – até chegar nos níveis mais avançados de proficiência, de acordo com o quadro – C1 e C2, ambos também com três estágios no instituto de idiomas. Os professores voluntários foram divididos em sete diferentes grupos. Cada grupo representa nível e estágio específicos do instituto de idiomas. Primeiramente, solicitei que os professores gravassem as apresentações orais de seus alunos e compartilhassem comigo tanto a

gravação quanto a sua avaliação. Ao todo, foram 125 apresentações orais gravadas, conforme registradas no quadro 3.

**Quadro 3 – Relação das gravações das apresentações orais por grupo**

Grupo	Níveis e estágios	Número de gravações feitas por cada professor envolvido	Número total de gravações
1	Nível A1 / Estágio <i>Teens 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor B: 8 gravações</li> <li>● Professor K: 11 gravações</li> </ul>	19 gravações
2	Nível A1 / Estágios <i>Basic 2 e Basic 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor F: 8 gravações</li> <li>● Professor J: 16 gravações</li> </ul>	24 gravações
3	Nível A2 / Estágio <i>Pre-intermediate for Teens 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor C: 13 gravações</li> <li>● Professor I: 19 gravações</li> </ul>	32 gravações
4	Nível A2 / Estágio <i>Pre-intermediate for Teens 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador: 8 gravações</li> <li>● Professor L: 12 gravações</li> </ul>	20 gravações
5	Nível B1 Estágio <i>Intermediate 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor E: 7 gravações</li> <li>● Professor G: 5 gravações</li> </ul>	12 gravações
6	Nível B2 / Estágios <i>Upper-intermediate 1 e Upper-intermediate 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor A: 7 gravações</li> <li>● Professor D: 5 gravações</li> <li>● Professor H</li> </ul>	12 gravações
7	Nível C2 / Estágio <i>Proficiency 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador: 6 gravações</li> <li>● Professor M</li> </ul>	6 gravações

Fonte: O próprio autor.

A partir desse quadro, cabe-me importantes observações. Primeiramente, apesar de eu ter solicitado as gravações de todos os alunos do professor de seu determinado estágio, nem todas as apresentações orais de todos os alunos foram gravadas. Isto se deve pelo fato de alguns alunos já terem apresentado antes do início da pesquisa e de alguns não terem apresentado <sup>15</sup>. Além disso, algumas apresentações foram feitas em dupla, excepcionalidade nos procedimentos do instituto e, como fugiam do escopo deste estudo, foram descartadas. Por fim, algumas gravações apresentaram defeito e não puderam ser analisadas.

<sup>15</sup> Faz-se necessário esclarecer, aqui, que o fato de as gravações das apresentações orais destes alunos não terem sido feitas não prejudicou, de forma alguma, sua avaliação. Os alunos apresentaram, em sala de aula, e o professor os avaliou normalmente. A única limitação gerada pelos problemas com as gravações é que elas não puderam ser utilizadas como dados para esta pesquisa.

Além desses fatores, eu também atuava como professor em uma turma de nível A2, estágio *Pre-intermediate for Teens 2* durante essa fase da pesquisa, assim, também contribui com 8 gravações de meus alunos.

Por fim, no caso do nível B2, estágio *Upper-intermediate 1* e *Upper-intermediate 2*, o professor H não conseguiu realizar as gravações, pois o equipamento eletrônico que decidiu utilizar apresentou problemas no dia da gravação. Assim sendo, para este grupo, dois professores contribuíram com gravações (Professor A e Professor D) e o Professor H participou da pesquisa avaliando as apresentações orais dos alunos dos outros dois professores. Desta forma, chegamos ao número total de 125 gravações de apresentações orais.

É válido também, neste momento, esclarecer, por motivos de questão ética, que as gravações são procedimento padrão para o instituto de idiomas, e não foram feitas exclusivamente para a pesquisa, mas também para uso interno. Os alunos ou responsáveis (quando alunos menores de idade) assinam um contrato em que autorizam tal gravação. Ademais, nenhuma informação coletada pela gravação das apresentações orais foi utilizada nesta pesquisa, apenas as notas dadas pelos professores para elas. Portanto, entendemos não ser necessário solicitar assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos ou seus responsáveis.

Após este primeiro momento, no qual professores gravaram, avaliaram e compartilharam as apresentações orais e suas avaliações, eu realizei a minha própria avaliação de todas as apresentações orais.

Em seguida, organizei os materiais e os redistribuí para que o(s) outro(s) professor(es) do grupo pudesse(m) avaliar as apresentações dos outros alunos. Assim, por exemplo, dentro do Grupo 1, nível A1, estágio *Teens 4*, o Professor B avaliou as onze apresentações orais dos alunos do Professor K que, por sua vez, avaliou as oito apresentações orais dos alunos do Professor B. O mesmo ocorreu nos outros grupos com dois professores voluntários, além do professor-pesquisador, ou seja, Grupos 2, 3 e 5.

Com relação ao Grupo 4, como houve desistência de um de seus professores voluntários, eu avalei as doze apresentações dos alunos do Professor L e este avaliou as apresentações dos meus oito alunos. No que concerne ao Grupo 6, com três professores voluntários além do professor-pesquisador, o Professor A avaliou as cinco apresentações dos alunos do Professor D, que analisou as sete apresentações dos alunos do Professor A. Já o professor H analisou as 12 apresentações dos alunos do

Professor A e do Professor D. Finalmente, no Grupo 7, como havia apenas um professor voluntário, além do professor-pesquisador, aquele analisou as apresentações dos seis alunos deste.

É importante esclarecer que todas as avaliações das apresentações orais são feitas a partir de duas grandes áreas, definidas pelo instituto de idiomas - Habilidade de apresentação oral e Língua -, com quatro critérios cada. Para a primeira, avaliam-se *Preparação e Organização, Ritmo e Tempo de Apresentação, Audibilidade e Postura*, e, por fim, *Recursos*<sup>16</sup>. Já na avaliação linguística, analisam-se *Conteúdo e Gerenciamento da Fala, Pronúncia, Recursos Lexicais e Recursos Gramaticais*<sup>17</sup>.

Cada um dos critérios tem valor de 0 a 5 e há descritores para cinco níveis diferentes: Excelente (5); Bom (4); Mediano (3.5); Precisa de melhorias (3); e Insatisfatório (1)<sup>18</sup>. Os professores ainda têm a opção de nota 4.5, caso o desempenho naquele determinado critério seja um misto de “Excelente 5” e “Bom 4” e também de nota 2 se a produção naquele critério apresentar algumas características do nível “Precisa de melhorias 3” e “Insatisfatório 1”. O nível “Excelente 5” é o máximo que se espera de uma apresentação oral. Já o nível “Mediano 3.5” é o mínimo que se espera para uma apresentação ainda ser considerada satisfatória. Abaixo disso, estão os níveis de uma apresentação considerada insatisfatória.

Quanto aos pesos, os critérios da primeira área - Habilidades de apresentação oral - têm peso 2, ou seja, constituem 40% do total de pontos, e os critérios linguísticos - Língua - têm peso 3, correspondendo a 60% do total de pontos possíveis.

Vamos agora focalizar cada um desses critérios de forma mais detalhada.

O primeiro critério da área “Habilidades de apresentação oral” é *Preparação e Organização*. Este refere-se ao nível de preparação do aluno para a sua apresentação, o quão familiarizado com o conteúdo ele está e se ele precisa recorrer com frequência à leitura para conduzir a apresentação. Este critério também avalia a organização da apresentação, ou seja, uma sequência lógica de ideias que permite o

---

<sup>16</sup> Da grade de avaliação original desenvolvida pelo instituto de idiomas: Presentation Skills - Preparation & Organization; Pace & Timing; Audibility & Posture; Resources. Tradução minha.

<sup>17</sup> Da grade de avaliação original desenvolvida pelo instituto de idiomas: Language - Content & Discourse Management; Pronunciation; Lexical resources; Grammatical resources. Tradução minha.

<sup>18</sup> Da grade de avaliação original desenvolvida pelo instituto de idiomas: Excellent (5); Good (4); Borderline (3.5); In need of improvement (3); Unsatisfactory (1). Tradução minha.

fácil entendimento da apresentação. O quadro 4<sup>19</sup>, a seguir, ilustra os descritores de cada um dos cinco níveis do critério.

**Quadro 4 - Descritores para *Preparação e Organização***<sup>20</sup>

<b>0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A produção não é suficiente para satisfazer os descritores do Nível 1.</li> </ul>
<b>Insatisfatório - 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O falante <u>apenas lê</u> suas anotações durante toda a apresentação.</li> <li>● <u>Muito pouca</u> organização, as principais ideias são <u>dificilmente</u> identificáveis.</li> </ul>
<b>2</b>	Algumas características de 1 e algumas características de 3.
<b>Precisa de melhorias - 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O falante demonstra <u>pouca</u> confiança e familiaridade com o conteúdo.</li> <li>● <u>Pouca</u> evidência de ensaio para a apresentação.</li> <li>● O falante depende da leitura de suas anotações durante a <u>maior parte</u> da apresentação para <u>manter o controle de suas ideias</u> e <u>lembrar da língua a ser usada</u>.</li> <li>● Ideias estão <u>desconexas</u>, ilógicas em sua <u>maior parte</u> e <u>difíceis</u> de serem seguidas.</li> </ul>
<b>Mediano - 3.5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O falante demonstra alguma confiança e familiaridade com o conteúdo.</li> <li>● <u>Alguma</u> evidência de ensaio para a apresentação.</li> <li>● O falante evita se prender às suas anotações <u>alguma parte do tempo</u>, mas eventualmente depende delas, principalmente para <u>manter controle de suas ideias</u>.</li> <li>● A apresentação é vagamente organizada, mas as ideias principais são <u>identificáveis</u>.</li> </ul>
<b>Bom - 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O falante demonstra confiança e familiaridade com o conteúdo durante a <u>maior parte</u> da apresentação.</li> <li>● <u>Claro</u> ensaio para a apresentação.</li> <li>● O falante evita se prender às suas anotações <u>a maior parte</u> do tempo.</li> <li>● A apresentação é <u>geralmente</u> bem-organizada, lógica e fácil de ser seguida.</li> </ul>
<b>4.5</b>	Algumas características de 4 e algumas características de 5.
<b>Excelente - 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O falante demonstra confiança e familiaridade com o conteúdo durante a <u>durante toda</u> a apresentação.</li> <li>● <u>Claro</u> ensaio para a apresentação.</li> <li>● O falante evita se prender às suas anotações <u>durante toda</u> a apresentação.</li> <li>● A apresentação é bem-organizada, lógica e fácil de ser seguida <u>todo o tempo</u>.</li> </ul>

**Fonte:** Sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

<sup>19</sup> A grade de avaliação original, em inglês, com todos os critérios e descritores, pode ser encontrada no Anexo B. A tradução dos quadros 4 a 11 é minha.

<sup>20</sup> Os quadros de números 4 a 11 se iniciam com os descritores do nível mais baixo para o nível mais alto de proficiência, pois é assim que foram propostos originalmente no contexto investigado. Todavia, a fim de alinhar as grades de avaliação propostas a partir dos resultados deste estudo ao referencial teórico que o embasa, informo que elas serão apresentadas, nos capítulos três e quatro, em uma gradação do nível mais alto para o nível mais baixo de proficiência.

O critério *Ritmo e Tempo de Apresentação* refere-se à velocidade com que as ideias são apresentadas, ou seja, o apresentador conduz sua fala em um ritmo adequado para a audiência conseguir acompanhá-la, nem muito rápido a ponto de ela ter dificuldades de seguir, nem muito vagaroso a ponto de ela se entediar. Este critério também observa se o aluno seguiu o tempo prescrito no instrumento apresentação oral. O quadro 5, a seguir, demonstra os descritores deste critério.

**Quadro 5 - Descritores para *Ritmo e Tempo de Apresentação***

<b>0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A produção não é suficiente para satisfazer os descritores do Nível 1.</li> </ul>
<b>Insatisfatório - 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O ritmo da apresentação e o fluxo das ideias são muito rápidos/muito lentos, o que prejudica a comunicação das ideias ao longo de <u>toda</u> a apresentação.</li> <li>● A duração da apresentação é muito curta/longa do que o atribuído na atividade, então é necessário que o professor peça para o aluno falar mais ou o interrompa, <u>o que não é seguido pelo aluno</u>.</li> </ul>
<b>2</b>	Algumas características de 1 e algumas características de 3.
<b>Precisa de melhorias - 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O ritmo da apresentação e o fluxo das ideias são <u>muito rápidos/muito lentos</u>, o que prejudica a comunicação das ideias <u>na maior parte do tempo</u>.</li> <li>● A duração da apresentação é muito curta/longa do que o atribuído na atividade, então é necessário que o professor peça para o aluno falar mais ou o interrompa, <u>o que é seguido pelo aluno</u>.</li> </ul>
<b>Mediano - 3.5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O ritmo da apresentação e o fluxo das ideias são apropriados em <u>parte</u> da apresentação, mas há instâncias de ritmo inapropriado que, <u>geralmente, não prejudica</u> a comunicação das ideias.</li> <li>● A duração da apresentação está <u>um pouco</u> mais curta/longa do que o atribuído na atividade, mas não é necessário que o professor peça para o aluno falar mais ou o interrompa.</li> </ul>
<b>Bom - 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O ritmo da apresentação e o fluxo das ideias são apropriados <u>na maior parte do tempo</u> da apresentação.</li> <li>● A duração da apresentação está <u>dentro</u> do tempo limite atribuído na atividade.</li> </ul>
<b>4.5</b>	Algumas características de 4 e algumas características de 5.
<b>Excelente - 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O ritmo da apresentação e o fluxo das ideias são apropriados ao longo de <u>toda</u> a apresentação.</li> <li>● A duração da apresentação está <u>dentro</u> do tempo limite atribuído à atividade.</li> </ul>

**Fonte:** Sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

O quadro 6, a seguir, apresenta os cinco níveis de descritores do próximo critério, *Audibilidade e Postura*.

**Quadro 6 - Descritores para *Audibilidade e Postura***

<b>0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A produção não é suficiente para satisfazer os descritores do Nível 1.</li> </ul>
<b>Insatisfatório - 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O apresentador usa uma voz pouco clara e inaudível, além de pouco clara articulação ao longo de <u>toda</u> a apresentação, então <u>quase nenhuma</u> informação pode ser entendida.</li> <li>● O apresentador tem uma postura inapropriada, não mantém contato visual com a audiência e é inapropriadamente animado (ex.: gestos, movimentação ao redor da sala, etc.) ao longo de <u>toda</u> a apresentação, e isso distrai a audiência e prejudica a comunicação de ideias <u>completamente</u>.</li> </ul>
<b>2</b>	Algumas características de 1 e algumas características de 3.
<b>Precisa de melhorias - 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O apresentador usa uma voz pouco clara e inaudível, além de pouco clara articulação na <u>maior parte</u> da apresentação, mas <u>algumas</u> informações podem ser entendidas.</li> <li>● O apresentador tem uma postura inapropriada, não mantém contato visual com a audiência e é inapropriadamente animado (ex.: gestos, movimentação ao redor da sala, etc.) durante a maior parte da apresentação, e isso <u>distrai</u> a audiência e <u>prejudica</u> a comunicação de ideias.</li> </ul>
<b>Mediano - 3.5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O apresentador usa uma voz clara e audível, além de clara articulação em <u>algumas partes</u> da apresentação, com instâncias de articulação <u>menos clara</u> e <u>tom de voz inapropriado</u>, que, <u>geralmente</u>, não prejudica a comunicação das ideias.</li> <li>● O apresentador tem postura <u>um pouco</u> apropriada, mantendo, <u>às vezes</u>, contato visual com a audiência e é, <u>às vezes</u>, apropriadamente animado (ex.: gestos, movimentação ao redor da sala, etc.).</li> </ul>
<b>Bom - 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O apresentador usa uma voz clara e audível, além de clara articulação na <u>maior parte</u> da apresentação.</li> <li>● O apresentador tem uma postura apropriada, mantém bom contato visual com a audiência e é apropriadamente animado (ex.: gestos, movimentação ao redor da sala, etc.) na <u>maior parte</u> da apresentação e isto <u>melhora</u> o que o apresentador está dizendo.</li> </ul>
<b>4.5</b>	Algumas características de 4 e algumas características de 5.
<b>Excelente - 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O apresentador usa uma voz clara e audível, além de clara articulação ao longo de <u>toda</u> a apresentação.</li> <li>● O apresentador tem uma postura apropriada, mantém bom contato visual com a audiência e é apropriadamente animado (ex.: gestos, movimentação ao redor da sala, etc.) ao longo de <u>toda</u> a apresentação e isto <u>melhora</u> o que o apresentador está dizendo.</li> </ul>

**Fonte:** Sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

O critério *Audibilidade e Postura* se relaciona à qualidade e ao volume da voz empregados pelo apresentador, ou seja, ele não fala nem tão alto a ponto de incomodar a audiência, nem tão baixo a ponto de ela não conseguir entender o que está sendo dito, portanto, a audibilidade possui efeito positivo na audiência. Além disso, aqui também se avalia a linguagem corporal do apresentador - como gestos, gesticulações e contato visual - e seu efeito na audiência.

O quarto e último critério da área 'Habilidades de apresentação oral', *Recursos*, tem como objetivo avaliar os recursos, principalmente visuais, como slides, utilizados na apresentação e o quanto eles contribuem para ela, ou seja, o efeito que eles têm na audiência. O quadro 7, a seguir, mostra os descritores deste critério.

**Quadro 7 - Descritores para Recursos**

<b>0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A produção não é suficiente para satisfazer os descritores do Nível 1.</li> </ul>
<b>Insatisfatório - 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Muito poucos</u> recursos usados, o que prejudica a apresentação <u>completamente</u>.</li> </ul>
<b>2</b>	Algumas características de 1 e algumas características de 3.
<b>Precisa de melhorias - 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Poucos</u> recursos usados, o que prejudica a apresentação e/ou uso de recursos <u>aleatórios</u> que não são suficientemente informativos e não apoiam a apresentação.</li> </ul>
<b>Mediano - 3.5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Alguns</u> recursos estão bem preparados, são informativos, fáceis de serem lidos, não distraem a audiência e apoiam eficazmente em <u>algumas partes</u> da apresentação.</li> <li>● O apresentador usa os recursos de forma competente em <u>algumas partes</u> da apresentação.</li> </ul>
<b>Bom - 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>A maior parte</u> dos recursos estão bem preparados, são informativos, fáceis de serem lidos, não distraem a audiência e apoiam eficazmente a <u>maior parte</u> da apresentação.</li> <li>● O apresentador usa os recursos de forma competente na <u>maior parte</u> da apresentação.</li> </ul>
<b>4.5</b>	Algumas características de 4 e algumas características de 5.
<b>Excelente - 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Todos</u> os recursos estão bem preparados, são informativos, fáceis de serem lidos, não distraem a audiência e apoiam eficazmente <u>toda</u> a apresentação.</li> <li>● O apresentador usa os recursos de forma competente ao longo de <u>toda</u> a apresentação.</li> </ul>

**Fonte:** Sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

Chegamos, portanto, à segunda parte da grade de avaliação usada para avaliar o desempenho dos alunos no instrumento 'avaliação oral'. Nesta área, critérios para

se qualificar habilidades linguísticas são contemplados. O primeiro deles se refere a *Conteúdo e Gerenciamento da fala*. O quadro 8, que segue, ilustra esta parte da grade de avaliação.

**Quadro 8 -** Descritores para *Conteúdo e Gerenciamento da Fala*

<b>0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A produção não é suficiente para satisfazer os descritores do Nível 1.</li> </ul>
<b>Insatisfatório 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Muitas</u> irrelevâncias, omissões e interpretação errônea da atividade.</li> <li>● A audiência <u>não é</u> informada.</li> <li>● O apresentador produz <u>apenas enunciados curtos</u>, com <u>muita</u> hesitação e repetição que exigem <u>bastante</u> paciência da audiência.</li> <li>● O apresentador <u>não</u> consegue conectar suas ideias com dispositivos coesivos e/ou marcadores do discurso.</li> </ul>
<b>2</b>	Algumas características de 1 e algumas características de 3.
<b>Precisa de melhorias 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Há <u>consideráveis</u> irrelevâncias, omissões e interpretação errônea da atividade.</li> <li>● A audiência é <u>minimamente</u> informada.</li> <li>● O apresentador produz <u>enunciados curtos</u>, com hesitação e repetição que exigem <u>alguma</u> paciência da audiência.</li> <li>● O apresentador <u>raramente</u> consegue conectar suas ideias com dispositivos coesivos e/ou marcadores do discurso.</li> </ul>
<b>Mediano - 3.5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Há <u>poucas</u> irrelevâncias e omissões de acordo com a atividade.</li> <li>● A audiência é <u>apenas parcialmente</u> informada.</li> <li>● O apresentador produz enunciados estendidos, apesar de <u>alguma</u> hesitação e repetição.</li> <li>● O apresentador <u>consegue, às vezes, conectar</u> suas ideias com dispositivos coesivos e/ou marcadores do discurso <u>básicos</u>.</li> </ul>
<b>Bom - 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>A maior parte</u> do conteúdo é relevante, interessante e engajador, com <u>pequenas</u> irrelevâncias.</li> <li>● A audiência é informada <u>de forma geral</u>.</li> <li>● O apresentador produz enunciados estendidos com <u>muito pouca</u> hesitação.</li> <li>● O apresentador <u>consegue conectar</u> suas ideias com uma <u>variedade</u> de dispositivos coesivos e marcadores do discurso na maior parte do tempo.</li> </ul>
<b>4.5</b>	Algumas características de 4 e algumas características de 5.
<b>Excelente - 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Todo</u> o conteúdo é relevante, interessante e engajador.</li> <li>● A audiência é <u>totalmente</u> informada.</li> <li>● O apresentador produz <u>enunciados estendidos</u> com <u>facilidade</u> e <u>sem hesitação</u>.</li> <li>● O apresentador <u>sempre</u> consegue conectar suas ideias com uma <u>grande variedade</u> de dispositivos coesivos e marcadores do discurso.</li> </ul>

**Fonte:** Sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

Quanto ao conteúdo, avalia-se se todas as informações solicitadas na tarefa da apresentação oral estão presentes. O nivelamento deste critério se dá nas omissões e possíveis interpretações errôneas da tarefa, o que pode causar um

impacto negativo no interlocutor, uma vez que ele não ficaria completamente informado.

Já o *Gerenciamento da Fala* verifica a extensão da fala que o aluno é capaz de produzir, sua fluência e hesitação, além do nível de coerência e coesão (principalmente por meio do uso de conectores) da fala.

Para o critério *Pronúncia*, avalia-se a inteligibilidade da produção e o nível de acuidade ao articular sons individuais, tonicidade na palavra e nas sentenças, além de entonação apropriada. O quadro 9, a seguir, mostra os descritores de cada um dos cinco níveis da grade de avaliação para este critério.

**Quadro 9** - Descritores para *Pronúncia*

<b>0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A produção não é suficiente para satisfazer os descritores do Nível 1.</li> </ul>
<b>Insatisfatório - 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A fala é <u>muitas vezes</u> difícil de ser entendida.</li> <li>● <u>Muito pouco</u> controle das características fonológicas. Imprecisões prejudicam a comunicação ao longo de <u>toda</u> a apresentação.</li> </ul>
<b>2</b>	Algumas características de 1 e algumas características de 3.
<b>Precisa de melhorias - 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A fala é <u>um pouco</u> difícil de ser entendida.</li> <li>● <u>Pouco</u> controle das características fonológicas. Imprecisões <u>prejudicam</u> a comunicação na <u>maior parte</u> do tempo.</li> </ul>
<b>Mediano - 3.5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A fala é <u>às vezes</u> entendida com facilidade.</li> <li>● <u>Algum</u> controle das características fonológicas. Imprecisões <u>não</u> prejudicam a comunicação <u>no geral</u>.</li> </ul>
<b>Bom - 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A fala é entendida com facilidade a <u>maior parte</u> do tempo.</li> <li>● <u>Quase completo</u> controle das características fonológicas.</li> </ul>
<b>4.5</b>	Algumas características de 4 e algumas características de 5.
<b>Excelente - 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A fala é <u>sempre</u> entendida com facilidade.</li> <li>● <u>Completo</u> controle das características fonológicas.</li> </ul>

**Fonte:** Sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

Temos, por fim, os últimos dois critérios. *Recursos Lexicais* e *Recursos Gramaticais*, quadros 10 e 11, respectivamente, avaliam a gama de recursos utilizados e o quanto eles estão apropriados para o contexto.

**Quadro 10 -** Descritores para *Recursos Lexicais*

<b>0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A produção não é suficiente para satisfazer os descritores do Nível 1.</li> </ul>
<b>Insatisfatório - 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Variedade <u>muito limitada</u> de recursos lexicais, impedindo a comunicação ao longo de <u>toda</u> a apresentação.</li> </ul>
<b>2</b>	Algumas características de 1 e algumas características de 3.
<b>Precisa de melhorias - 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Variedade <u>limitada</u> de recursos lexicais.</li> <li>● Uso errado de itens lexicais, impedindo a comunicação na <u>maior parte</u> do tempo.</li> </ul>
<b>Mediano - 3.5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Pequena</u> variedade de recursos lexicais.</li> <li>● Há ocasional falta de adequação lexical, mas isso <u>não impede</u> a comunicação <u>no geral</u>.</li> </ul>
<b>Bom - 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Boa</u> variedade de recursos lexicais.</li> <li>● Uso de itens lexicais <u>geralmente</u> apropriados.</li> </ul>
<b>4.5</b>	Algumas características de 4 e algumas características de 5.
<b>Excelente - 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Grande</u> variedade de recursos lexicais.</li> <li>● Uso de itens lexicais <u>consistentemente</u> apropriados.</li> </ul>

Fonte: Sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

**Quadro 11 -** Descritores para *Recursos Gramaticais*

<b>0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A produção não é suficiente para satisfazer os descritores do Nível 1.</li> </ul>
<b>Insatisfatório - 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Variedade <u>muito limitada</u> e <u>nenhum</u> controle de estruturas gramaticais.</li> <li>● Erros impedem a comunicação ao longo de <u>toda</u> a apresentação.</li> </ul>
<b>2</b>	Algumas características de 1 e algumas características de 3.
<b>Precisa de melhorias - 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Variedade <u>limitada</u> e <u>pouco</u> controle de estruturas gramaticais.</li> <li>● Erros impedem a comunicação na <u>maior parte</u> do tempo.</li> </ul>
<b>Mediano - 3.5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Pequena</u> variedade e controle <u>razoável</u> de estruturas gramaticais.</li> <li>● <u>Alguns</u> erros que não impedem a comunicação <u>no geral</u>.</li> </ul>
<b>Bom - 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Boa</u> variedade e <u>bom</u> controle de estruturas gramaticais.</li> <li>● <u>Poucos</u> erros, que não impedem a comunicação.</li> </ul>
<b>4.5</b>	Algumas características de 4 e algumas características de 5.
<b>Excelente - 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Grande</u> variedade e <u>completo</u> controle de estruturas gramaticais.</li> <li>● <u>Não há</u> erros.</li> </ul>

Fonte: Sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

Como dito, todas estas informações estão reunidas em uma grade de avaliação de apresentação oral, desenvolvida pelo instituto de idiomas e utilizada por todos os

professores para a avaliação. É importante destacar que há apenas uma grade para todos os estágios do instituto, mas os critérios e descritores devem ser interpretados de acordo com o currículo, as exigências e o que se espera de cada estágio. Além do mais, os professores passam por formação para entenderem e serem capazes de interpretar a grade de avaliação em situações reais de sala de aula.

Tendo coletada a avaliação do desempenho dos alunos feita pelos professores participantes de cada grupo, passei para o próximo passo desta fase: a análise das notas e identificação das áreas mais discrepantes.

A fim de organizar os dados gerados, uma tabela – informando todos os oito critérios, a avaliação de cada professor participante e do pesquisador, assim como a discrepância entre a menor e a maior nota – foi montada para cada aluno. A tabela 1 exemplifica como os diferentes resultados gerados foram organizados para serem analisados.

**Tabela 1** - Exemplo de tabela com a avaliação de um aluno

Aluno 1				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor K]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador: Gledson	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor B]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	5	4	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	5	0.5
Pronúncia	5	5	4.5	0.5
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	3	4.5	4.5	1.5

Fonte: O próprio autor.

A tabela 1 pertence ao Aluno 1 do Grupo 1 - Nível A2 Estágio *Teens 4* - cuja apresentação oral foi avaliada pelo Professor K e Professor B, além de mim, professor-pesquisador. Nele, primeiro vemos os oito critérios da apresentação oral,

depois as notas dadas pelo professor da turma, seguidas pelas notas do professor-pesquisador e depois as notas do outro professor do grupo.

A última coluna aponta a diferença entre a menor e a maior nota. Considera-se uma discrepância aceitável 0.5 ponto de diferença para mais ou para menos. Este valor foi uma decisão do instituto de idiomas, tomada entre a direção e a coordenação de avaliação, e leva em consideração a grade de avaliação, uma vez que uma diferença de 0.5 para mais ou para menos não muda a avaliação do nível de desempenho – a lembrar, Excelente, Bom, Mediano, Precisa de melhorias, Insatisfatório – em que o aluno se encontra na grade. Uma diferença de 1 ponto ou mais se torna não aceitável, pois altera a avaliação do nível de desempenho do aluno na grade. Por esse motivo, ao verificar a diferença entre a menor e maior nota, a diferença de 0.5 torna-se verde, pois é aceitável, 1 torna-se amarela, pois já é um sinal de alerta e 1.5 ou mais fica na faixa vermelha, pois é uma diferença muito grande na grade de avaliação. No caso da tabela 1, as notas dadas para o Aluno 1 para *Conteúdo e Gerenciamento da Fala e Pronúncia* tiveram diferença de 0.5 ponto - portanto, estão destacadas em verde - , para os critérios *Audibilidade e Postura e Recursos*, diferença de 1 ponto - destacados em amarelo - e *Recursos Gramaticais*, 1.5 ponto - destacado em vermelho. Com relação aos demais critérios, não houve nenhuma diferença de notas, ou seja, todos os professores envolvidos atribuíram a mesma nota, e isto fica simbolizado por '-'.

Após este passo, ou seja, coletar as avaliações de todos os professores no grupo e verificar a diferença entre a menor e a maior nota em cada critério, resumi todas as informações geradas em uma única tabela – informando todos os critérios e a porcentagem dos diferentes tipos de discrepância analisados – como exemplificado na tabela 2, a seguir<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Os dados de cada grupo, podem ser verificados no Apêndice B. No corpo da tese, mantemos apenas os gráficos, explicados a seguir.

**Tabela 2** - Exemplo de tabela com a avaliação dos alunos de um grupo

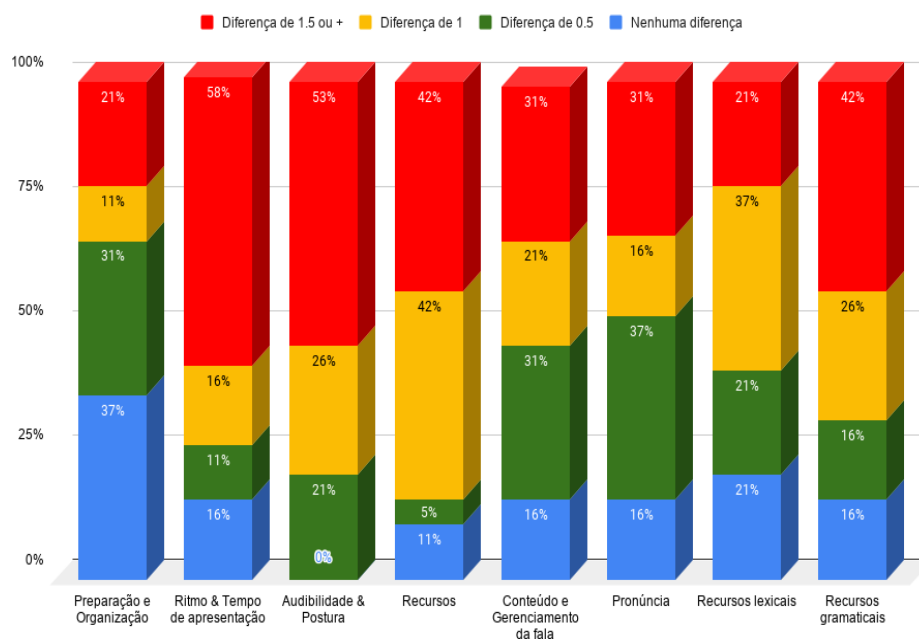
Grupo 1 - Nível A1 / Estágio <i>Teens 4</i>									
Conjunto de notas: 3 Professores / Total de conjuntos de notas: 19									
Critério	Nenhuma discrepância		Discrepância de 0.5		Discrepância de 1		Discrepância de 1.5 ou +		
Preparação e Organização	7	37%	6	31%	2	11%	4	21%	
Ritmo & Tempo de apresentação	3	16%	2	11%	3	16%	11	58%	
Audibilidade & Postura	0	0%	4	21%	5	26%	10	53%	
Recursos	2	11%	1	5%	8	42%	8	42%	
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3	16%	6	31%	4	21%	6	31%	
Pronúncia	3	16%	7	37%	3	16%	6	31%	
Recursos lexicais	4	21%	4	21%	7	37%	4	21%	
Recursos gramaticais	3	16%	3	16%	5	26%	8	42%	

**Fonte:** O próprio autor.

A tabela 2 é referente ao Grupo 1, nível A1 Estágio *Teens 4*. Além do próprio professor-pesquisador, outros dois professores fazem parte deste grupo, o Professor B e o Professor K, ou seja, um conjunto de resultados da avaliação envolve as notas destes três professores. Além disso, 19 apresentações orais foram avaliadas, ou seja, temos 19 conjuntos de notas.

Para entendermos a tabela, em um conjunto de 19 notas para o critério *Preparação e Organização*, por exemplo, sete notas (37%) não tiveram nenhuma diferença, 6 notas (31%) tiveram diferença de 0.5 ponto, 2 notas (11%) tiveram diferença de 1 ponto e 4 notas (21%) tiveram diferença de 1.5 ou mais pontos. A mesma análise foi feita para os demais critérios.

A partir da tabela 2, converti os dados em um gráfico de barras, como exemplificado no gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1** - Exemplo de gráfico com a avaliação dos alunos de um grupo

**Fonte:** O próprio autor.

O objetivo do gráfico 1 é facilitar a visualização das diferenças de notas dentro de cada critério e rapidamente compará-las aos demais critérios. No caso do Grupo 1, Nível A1 Estágio *Teens 4*, podemos observar, por exemplo, que o critério com maior diferença de notas 1.5 é *Ritmo e Tempo de Apresentação*, seguido por *Audibilidade e Postura* e *Recursos*. Se levarmos em consideração todas as discrepâncias não aceitáveis, ou seja, 1 ponto e 1.5 ou mais pontos juntos, temos o critério *Recursos* como o que houve maior diferença na avaliação dos diferentes professores do grupo.

Tendo delineado o caminho metodológico seguido na fase um da etapa dois desta pesquisa-ação e exemplificado os recursos utilizados para gerar, armazenar, agrupar e ilustrar os dados, passo, agora, à análise dessas notas em cada um dos sete grupos.

### 2.2.1 Análise das Avaliações das Apresentações Oraís de Cada Grupo

Os professores voluntários foram organizados em sete grupos distintos. O Grupo 1, Nível A1 Estágio *Teens 4*, conta, além do professor-pesquisador, com dois professores, o Professor B e o Professor K. Ao todo, foram 19 apresentações orais analisadas dentro deste grupo. Neste estágio, os alunos fizeram uma apresentação sobre uma pessoa que eles admiram, trazendo informações pessoais como nome,

idade e profissão, além de algumas curiosidades, como o que deixa a pessoa feliz e triste, por exemplo.

O gráfico 1, anteriormente apresentado, ilustra os dados gerados neste grupo. Considerando que nenhuma diferença – em azul – e diferença de 0.5 – em verde – são aceitáveis, e a partir de 1 ponto – em amarelo – ou 1.5 ou mais pontos – em vermelho – são os níveis não aceitáveis de discrepância, podemos observar que apenas três critérios possuem 50% ou mais de suas notas no nível aceitável: *Preparação e Organização*, *Conteúdo e Gerenciamento da Fala e Pronúncia*. Todos os demais critérios têm mais de 50% de seus conjuntos de notas com, pelo menos, 1 ponto de diferença. Dentre estes, destacam-se o critério *Recursos* com 84% de notas com pelo menos 1 ponto de diferença, *Audibilidade e Postura* com 79% *Ritmo e Tempo de Apresentação* com 74%. O fato de diferentes professores estarem avaliando um mesmo ponto, de forma tão destoante um do outro, pode ser evidência de que a) as instruções da tarefa não estão muito claras, e/ou b) a grade de avaliação não está clara o suficiente e/ou ainda c) os professores estão abrindo exceções e fazendo concessões aos alunos para preencher possíveis lacunas na tarefa da apresentação oral, ao, por exemplo, deixarem a apresentação durar mais do que o tempo estipulado, porque este não é o suficiente para os alunos. Tais hipóteses precisam ser melhor investigadas, o que justifica a importância da fase dois desta etapa, a dinâmica com os professores, que será detalhada posteriormente.

Apesar de este olhar mais quantitativo já evidenciar informações importantes e corroborar os problemas que eu havia observado, um olhar mais qualitativo para as avaliações dos alunos também merece espaço. Quando analisamos o todo, como no caso da tabela 2 e do gráfico 1, não conseguimos uma dimensão micro, que é tão importante quanto a macro.

Ao analisar as avaliações das apresentações orais do Aluno 10 e do Aluno 11, por exemplo, eu me surpreendo com o fato de praticamente todas as notas terem diferença de 1.5 ou mais pontos e, em alguns casos, a diferença entre a menor e maior nota chega a ser de 2.5 pontos. As tabelas 3 e 4, a seguir, apresentam a avaliação desses dois alunos do Nível A1 Estágio *Teens 4* e ilustram a importância deste olhar mais minucioso para cada um deles.

**Tabela 3 - Avaliação do Aluno 10 do Nível A1 Estágio *Teens 4***

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: Professor B	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: Professor K	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	2	4	1.5
Ritmo & Tempo de apresentação	4	2	2	1.5
Audibilidade & Postura	4.5	2	2	1.5
Recursos	4.5	3	4	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3	4	1.5
Pronúncia	4.5	3.5	5	1.5
Recursos lexicais	4	3	5	1.5
Recursos gramaticais	4.5	3	5	1.5
Total:	85	55.5	81	

Fonte: O próprio autor.

**Tabela 4 - Avaliação do Aluno 15 do Nível A1 Estágio *Teens 4***

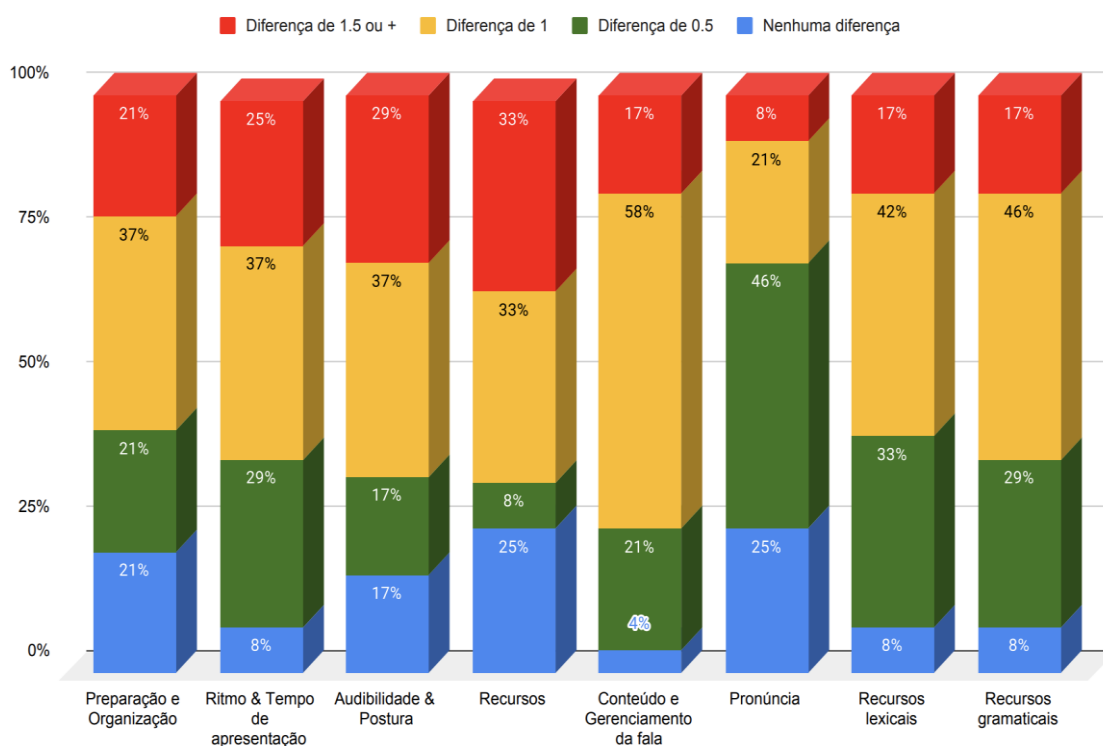
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: Professor B	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: Professor K	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4.5	2	4	1.5
Ritmo & Tempo de apresentação	4.5	2	4	1.5
Audibilidade & Postura	5	2	4	1.5
Recursos	5	4	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	2	4	1.5
Pronúncia	4.5	3.5	3	1.5
Recursos lexicais	4.5	3	4	1.5
Recursos gramaticais	5	3	4	1.5
Total:	90	54.5	79	

Fonte: O próprio autor.

Estas discrepâncias consideráveis podem causar um grande impacto na aprendizagem do aluno, uma vez que, de um professor, o retorno recebido é que a sua apresentação está muito satisfatória e apenas alguns pequenos pontos precisam ser melhorados para que ela atinja o nível máximo do que se é esperado, enquanto outro professor considera que a mesma apresentação precisa de grandes reorientações e melhoras em todas as áreas. Situações semelhantes também ocorrem com outros alunos deste grupo<sup>22</sup>. Qual é o impacto disso para o aluno? Dentro de um sistema avaliativo que se considera válido e confiável, este tipo de situação merece ser mais profundamente estudada e caminhos alternativos a fim de solucionar, ou ao menos mitigar, tal cenário, precisam ser delineados.

Fazem parte do Grupo 2, Nível A1 Estágios *Basic 2* e *Basic 3*, o Professor F e o Professor J, além do professor-pesquisador. Nesta subdivisão, foram analisadas 24 apresentações orais. Os alunos do estágio *Basic 2* falaram sobre algo que aconteceu com eles, como uma viagem, por exemplo, enquanto os alunos do estágio *Basic 3* apresentaram seu programa de televisão favorito. O gráfico 2 abaixo nos permite visualizar e comparar as diferenças de notas para cada critério.

**Gráfico 2 - Avaliação dos alunos - Grupo 2**



**Fonte:** O próprio autor.

<sup>22</sup> As avaliações das 19 apresentações orais do grupo um podem ser conferidas no Apêndice C.

O gráfico 2 nos mostra que apenas um critério, *Pronúncia*, teve mais de 50% das notas dentro do grupo aceitável, ou seja, nenhuma diferença ou diferença de 0.5 ponto. Dentre os demais critérios, *Conteúdo e Gerenciamento de fala* foi o critério com maior porcentagem na faixa do não aceitável, 75%, seguido por *Audibilidade e Postura e Recursos*, ambos com 66%. A seguir, temos um critério linguístico, *Recursos Gramaticais*, com 66%, e um critério de habilidades de apresentação oral, *Ritmo e Tempo de Apresentação*, com 62% das notas nas faixas amarela e vermelha. *Recursos Lexicais*, outro critério linguístico, teve 59% das notas nestas faixas e, por fim, *Preparação e Organização* teve 58%.

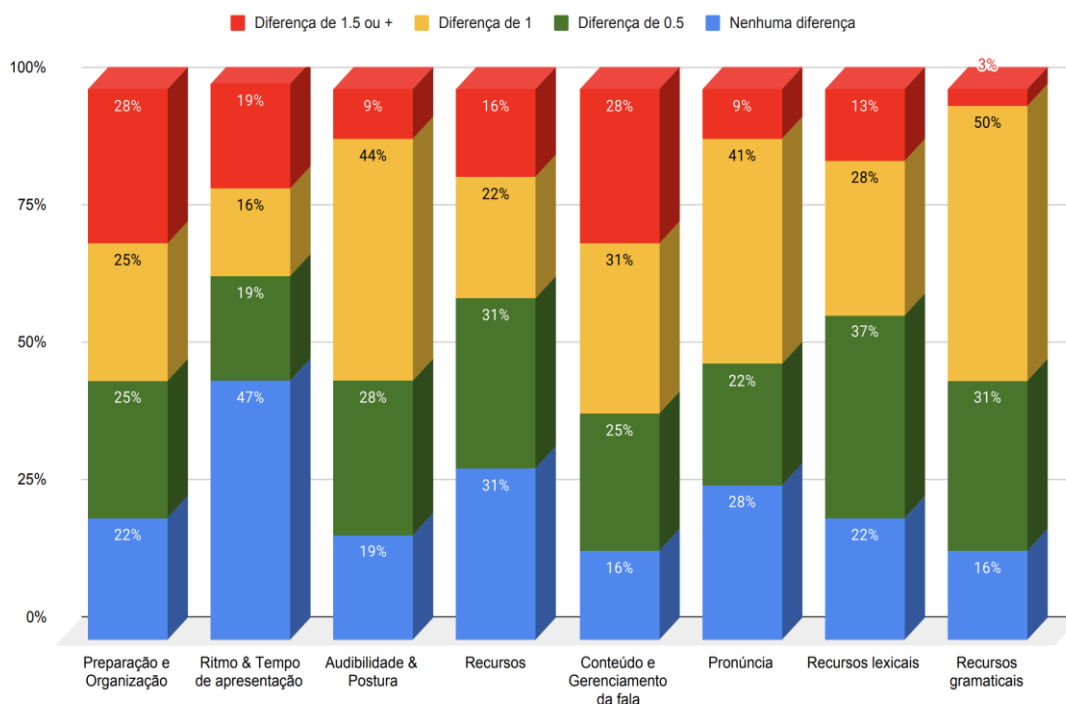
Considerando as avaliações individuais de cada aluno, assim como ocorreu no Grupo 1, também houve aquelas em que todos os critérios tiveram diferença de pelo menos um ponto, como é o caso do Aluno 3 e do Aluno 16. Além disso, das 24 apresentações orais avaliadas, 14 tiveram cinco ou mais critérios com diferença de notas nas faixas amarela e vermelha<sup>23</sup>.

Independentemente de qualquer ranqueamento, o que o gráfico evidencia é que as diferenças nas faixas amarela e vermelha, ou seja, não aceitáveis, são a norma, ao invés de serem a exceção, diferente do que se esperaria em um processo avaliativo válido e confiável. Novamente, a importância de uma investigação mais aprofundada sobre possíveis lacunas neste instrumento e no processo avaliativo que o circunda se faz necessária.

Participam do Grupo 3, Nível A2 Estágio *Pre-intermediate for Teens 1*, além do professor-pesquisador, o Professor C e o Professor I e este é o grupo com maior número de apresentações orais avaliadas, 32. Os temas para estas apresentações eram variados: apresentar um perfil sobre uma pessoa que o aluno admira, falar sobre uma experiência de viagem com amigos que o aluno teve, falar sobre um evento significativo em sua vida e o impacto desse momento no presente ou ainda falar sobre um filme visto recentemente – o professor da turma foi quem definiu e distribuiu os temas para cada aluno. Os dados gerados das diferenças de notas podem ser verificados no gráfico 3, a seguir.

---

<sup>23</sup> As avaliações das 24 apresentações orais do Grupo 2 podem ser conferidas no Apêndice D.

**Gráfico 3 - Avaliação dos alunos - Grupo 3**

**Fonte:** O próprio autor.

Podemos constatar, aqui, um aumento significativo no número de conjunto de notas dentro da faixa aceitável. Enquanto nas avaliações do grupo 1 e grupo 2 as médias das notas em que não houve nenhuma diferença foram de aproximadamente 17% e 14%, respectivamente, e as médias de diferenças de notas de 0.5 ponto foram de, aproximadamente, 22% e 25%, respectivamente, no Grupo 3 estes números ficaram em torno de 25% (nenhuma diferença) e 27% (diferença de 0.5 ponto). Ainda assim, quatro critérios possuem mais de 50% de seus conjuntos de notas com diferença nas faixas amarela e vermelha, a nomear: *Preparação e Organização*, *Audibilidade e Postura*, *Conteúdo e Gerenciamento da Fala* e *Recursos Gramaticais*. Para o critério *Pronúncia*, metade do conjunto de notas está na faixa aceitável e a outra metade na não aceitável. Em outras palavras, a tendência de haver pelo menos metade dos critérios com diferenças de notas de pelo menos um ponto se mantém no Grupo 3.

Das 32 apresentações orais avaliadas, nove tiveram cinco ou mais critérios com divergências de notas nas faixas amarela e vermelha e dez apresentações tiveram metade dos critérios com notas divergindo em, pelo menos, um ponto, ou seja, mais da metade dos alunos tiveram suas avaliações com pelo menos metade das

notas na faixa não aceitável. Neste contexto, dois casos<sup>24</sup> merecem nossa atenção. A tabela 5, a seguir, apresenta o primeiro deles.

**Tabela 5** - Avaliação do Aluno 24 do Nível A2 Estágio *Pre-intermediate for Teens 1*

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	3.5	5	1.5
Ritmo & Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade & Postura	5	4	5	1
Recursos	3.5	0	1	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	5	1
Pronúncia	4	4.5	5	1
Recursos lexicais	5	4	5	1
Recursos gramaticais	4	3	4	1
Total:	87.5	71.5	89	

**Fonte:** O próprio autor.

Todas as notas, com exceção de *Ritmo e Tempo de Apresentação*, apresentaram diferença de, pelo menos, um ponto. O que mais se destaca, aqui, é o critério *Recursos*. A grade de avaliação utilizada para a avaliação das apresentações orais nos informa que, para o aluno obter a nota 0, a produção naquele critério não satisfaz nem o nível mais baixo descrito, neste caso, nível Insatisfatório, com nota um. Em outras palavras, para *Recursos*, a atribuição de nota 0 só vai acontecer quando o aluno não apresenta recurso algum. De acordo com o quadro, podemos registrar que o professor-pesquisador entendeu que não houve nenhum recurso apresentado, enquanto o segundo professor considerou que os recursos existiam, embora insatisfatórios e o professor do aluno considerou que os recursos atingiram o mínimo para serem considerados satisfatórios. Uma discrepância como esta é muito significativa e merece ser investigada, pois tem um grande impacto na qualidade do retorno que o aluno irá receber sobre seu desempenho. Como, segundo um mesmo

<sup>24</sup> As avaliações das 32 apresentações orais do Grupo 3 podem ser conferidas no Apêndice E.

critério e sob a orientação da mesma grade de avaliação, três professores avaliam tão diferentemente, a ponto de um considerar que não havia nenhum recurso utilizado e outro considerar que os recursos eram satisfatórios? Passemos para mais um caso de destaque deste grupo.

**Tabela 6** - Avaliação do Aluno 26 do Nível A2 Estágio *Pre-intermediate for Teens 1*

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	3.5	3	2	1.5
Ritmo & Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade & Postura	4	4	5	1
Recursos	3.5	3	4	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3	3.5	5	1.5
Pronúncia	5	3.5	4	1.5
Recursos lexicais	3.5	3	4	1
Recursos gramaticais	3.5	3	4	1
Total:	77	69	83	

**Fonte:** O próprio autor.

Ao trazer para a discussão as avaliações de dois alunos do Grupo 1, Aluno 10 e Aluno 15, apresentados anteriormente, discuto uma incongruência de entendimento entre níveis mais baixos e os mais altos da grade, considerando que, no caso destes dois alunos, eles obtiveram notas de diferentes níveis (altos e baixos) para o mesmo critério. Isto também é observado no caso do Aluno 26, do Grupo 3, cuja avaliação encontra-se na tabela 17. Para o critério *Conteúdo e Gerenciamento de fala*, por exemplo, um professor considerou que precisa ser melhorado (nota 3) enquanto outro considerou desempenho excelente (nota 5). Todavia, também podemos sublinhar diferenças não aceitáveis dentro dos níveis mais baixos, como é o caso do critério *Preparação e Organização*, no qual um professor considerou o desempenho insatisfatório e outro professor minimamente satisfatório. Ademais, o mesmo pode ser observado nos níveis mais altos da grade, como é o caso do critério *Pronúncia*, no qual um professor considerou minimamente satisfatório e outro excelente.

Em resumo, o que estes dados nos mostram é que há incongruências na interpretação em todas as instâncias da grade, seja nos níveis mais baixos, seja nos mais altos ou entre os mais baixos e os mais altos. Volto, mais uma vez, a atenção desta análise para o impacto que essas incongruências possam ter para o aluno. Supondo que o Aluno 26 fosse receber *feedback* dos três professores deste grupo, seria dito para ele, ao mesmo tempo, que, na perspectiva do professor-pesquisador, sua apresentação está aquém do esperado e há mudanças significativas a serem feitas em sua produção, e do ponto de vista do Professor I, sua apresentação está boa e que pequenos pontos precisam ser reorientados. Como fica o aprendizado do aluno? Em quem confiar? Mais uma vez, estes dados corroboram a suspeita do professor-pesquisador de que a forma como o atual instrumento de avaliação apresentação oral está sendo trabalhado seja problemática e que buscar caminhos para preencher essas lacunas se faz importante.

O Grupo 4 se refere ao nível A2 Estágio *Pre-intermediate for Teens 2* e faziam parte dele, originalmente, o Professor L e o Professor N, além do professor-pesquisador. Todavia, o Professor N pediu para não participar mais da pesquisa e, como os professores dos outros grupos já estavam avaliando as suas apresentações orais, decidi por manter este grupo com dois professores.

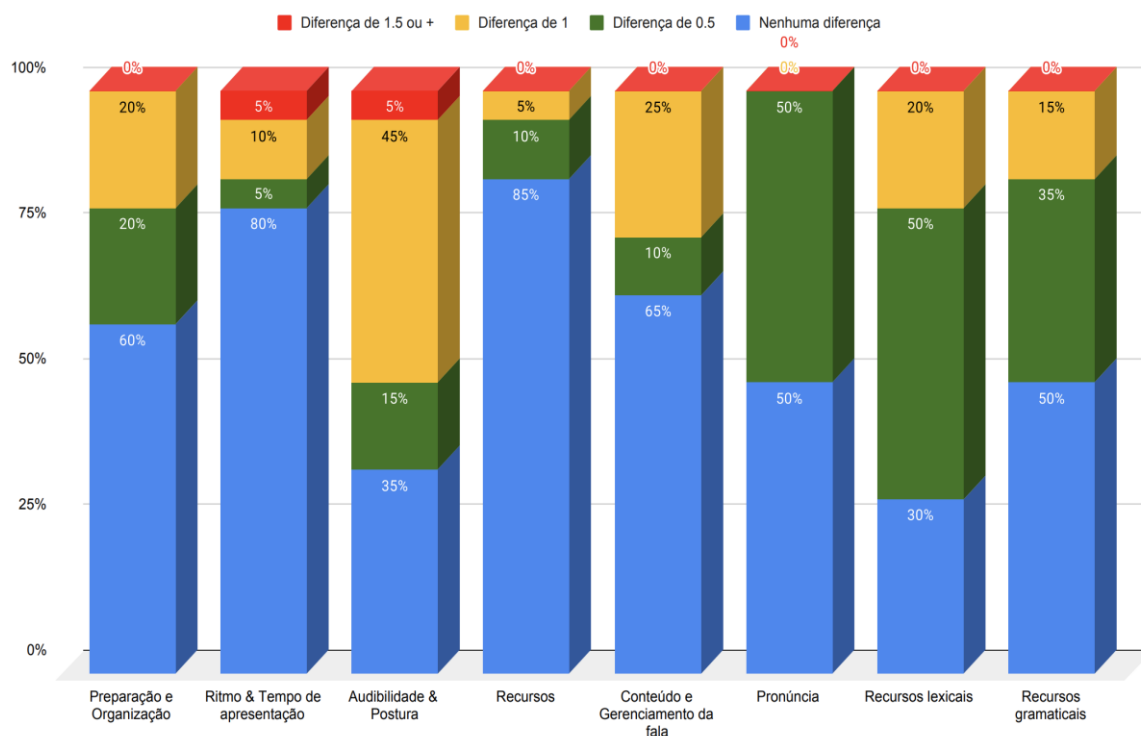
À época em que esta fase da etapa dois foi conduzida, eu tinha uma turma neste estágio, ou seja, as notas minhas, presentes na geração de dados neste grupo, são enquanto professor, e não como pesquisador. Ao todo, foram avaliadas 20 apresentações orais<sup>25</sup> cujo tema era viagens de mochilão (*backpacking trips*).

Este foi um dos grupos com maiores porcentagens de diferenças de nota nas faixas azul e verde, as consideradas aceitáveis. Nenhum dos critérios apresentou mais de 50% das notas com diferença não aceitável, e o critério mais dissonante foi *Audibilidade e Postura*, com exatamente metade das notas nas faixas amarela e vermelha.

Por meio do gráfico 4, a seguir, conseguimos visualizar e comparar as diferenças de notas ao longo dos oito critérios.

---

<sup>25</sup> As avaliações das 20 apresentações orais do Grupo 4 podem ser conferidas no Apêndice F.

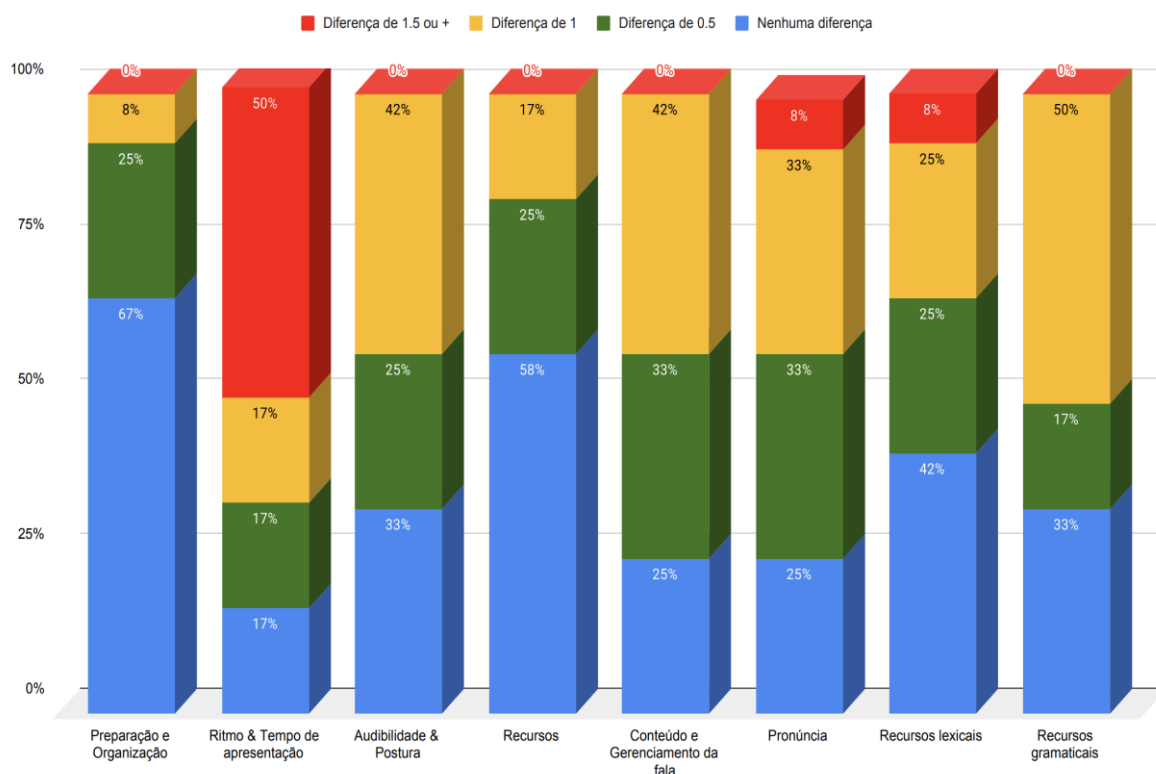
**Gráfico 4 - Avaliação dos alunos - Grupo 4**

**Fonte:** O próprio autor.

Destacam-se, aqui, a alta porcentagem de conjuntos de notas em que não houve diferença alguma e a pequena porcentagem em que houve diferença de mais de 1.5 pontos, o que pode demonstrar entendimento da grade de avaliação alinhado entre os professores avaliadores. Não podemos excluir, desta análise, o fato de só haver dois professores avaliadores no grupo, uma vez que, com mais professores, as chances de discrepância seriam maiores.

Avançamos para a metade mais alta dos níveis avaliados e o Grupo 5, Nível B1 Estágio *Intermediate 2*, possui três professores, o professor-pesquisador, o Professor E e o Professor G. Neste estágio, os alunos devem fazer uma apresentação oral de cerca de dois minutos sobre a escola ou universidade onde estudam/estudaram. Um total de 12 apresentações foram gravadas e, mais uma vez, observamos um aumento de conjunto de notas nas faixas aceitáveis inversamente proporcional aos conjuntos nas faixas amarela e vermelha.

Os dados gerados estão resumidos no gráfico 5.

**Gráfico 5 - Avaliação dos alunos - Grupo 5**

**Fonte:** O próprio autor.

Dos oito critérios, apenas *Ritmo e Tempo de Apresentação* tiveram mais de 50% das notas com diferença de 1.5 pontos ou mais. No entanto, o fato de metade dos conjuntos de notas discreparem tanto em um critério aparentemente tão transparente e concreto como este reforça a ideia de que há falhas no atual instrumento que precisam ser reorientadas. Embora todos os outros critérios tenham seus conjuntos de nota com 50% ou menos nas faixas amarela e vermelha, muitos ainda se encontram na dezena dos 40%, o que é bastante significativo.

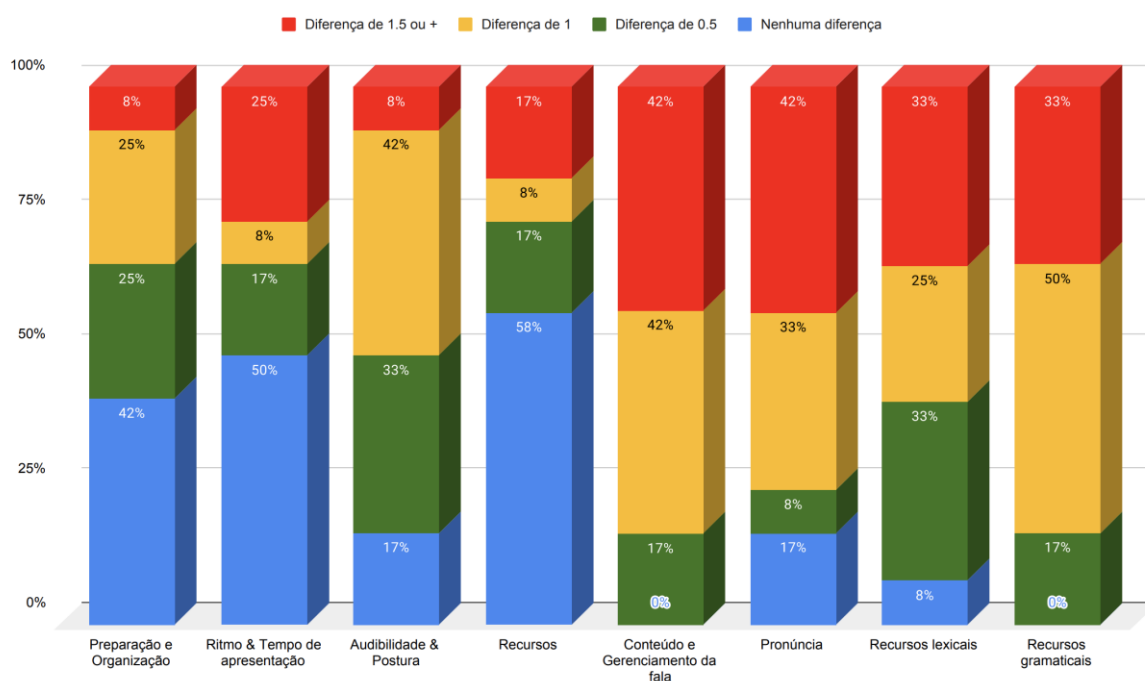
Ademais, das 12 apresentações avaliadas, quatro tiveram, pelo menos, metade dos critérios nas faixas amarela e vermelha e, assim como observado em outros grupos, aqui também constatei dissonâncias entre os menores níveis da grade (notas de 0 a 3), entre os maiores níveis da grade (notas de 3.5 a 5) e inclusive entre níveis menores e maiores<sup>26</sup>.

O Grupo 6 corresponde ao Nível B2 Estágios *Upper-intermediate 1* e *Upper-intermediate 2*. Mantendo o critério de agrupar professores dando aula para os mesmos estágios, ou pelo menos estágios dentro do mesmo nível, este grupo ficou

<sup>26</sup> As avaliações das 12 apresentações orais do Grupo 5 podem ser conferidas no Apêndice G.

composto por três professores, Professor A, Professor D e Professor H, além do professor-pesquisador, portanto, cada análise de conjunto de notas é composto por quatro avaliações diferentes. Além disso, como explicado anteriormente, o Professor H teve problemas técnicos ao gravar as apresentações de seus alunos, e, para não atrasar nem o bom andamento das aulas do professor nem o cronograma desta pesquisa, decidi por não incluir os alunos deste professor no conjunto de apresentações orais avaliadas. Coube ao Professor H, desta forma, apenas avaliar os alunos dos demais professores e, assim, os alunos do Professor A e do Professor D somam 12 apresentações. O gráfico 6 nos permite visualizar e comparar os conjuntos de notas.

**Gráfico 6 - Avaliação dos alunos - Grupo 6**



**Fonte:** O próprio autor.

Verificamos aqui que, entre os oito critérios, cinco tiveram pelo menos 50% de notas com diferenças nas faixas amarela e vermelha: *Audibilidade e Postura*, dos critérios referentes às habilidades da apresentação oral, além de todos os quatro critérios linguísticos.

É curioso notar que, nos grupos referentes aos níveis mais baixos, A1 e A2, as maiores diferenças de notas se localizavam na primeira área da grade de avaliação, concernente aos quatro critérios de habilidades de apresentação oral. A partir do nível

B1, e de forma bastante expressiva neste grupo, de nível B2, constato uma concentração de diferença de notas na faixa não aceitável nos quatro critérios linguísticos. A porcentagem é muito significativa, variando entre 58% de notas com diferença de, pelo menos, um ponto no critério *Recursos Lexicais*, passando por *Pronúncia*, com 75%, e *Recursos Gramaticais*, com 83%, até *Conteúdo e Gerenciamento da Fala*, com 84%. A faixa vermelha também é bastante considerável, com margens entre 33% a 42%.

Essas diferenças podem apontar para duas lacunas do atual instrumento de avaliação e sua grade. Primeiramente, os descritores dos critérios linguísticos podem não estar suficientemente claros para serem interpretados nos níveis linguísticos mais avançados e/ou completos para darem conta das demandas e exigências destes níveis. Como consequência disto, o fato de se ter apenas uma grade de avaliação para todos os estágios do instituto de idiomas pode ser potencialmente problemático.

Examinando algumas avaliações individuais dos alunos deste nível<sup>27</sup>, como o Aluno 9, na tabela 7, verificamos características já apontadas anteriormente.

**Tabela 7 - Avaliação do Aluno 9 do Nível B2 Estágio *Upper-intermediate 2***

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	4	5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4.5	3	4.5	1.5
Audibilidade e Postura	5	5	5	4.5	0.5
Recursos	5	4	5	4.5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	5	3.5	1.5
Pronúncia	5	3.5	5	4.5	1.5
Recursos lexicais	5	4	5	4.5	1
Recursos gramaticais	5	3.5	5	3.5	1.5
Total:	100	71	84	85	

**Fonte:** O próprio autor.

<sup>27</sup> As avaliações das 12 apresentações orais do Grupo 6 podem ser conferidas no Apêndice H.

A avaliação do Aluno 9 se destaca por ter diferenças de notas na faixa não aceitável em todos os critérios da grade, com exceção de *Audibilidade e Postura*. É muito interessante observar que, enquanto o professor deste aluno considerou sua apresentação extremamente satisfatória e completamente perfeita para o nível, cumprindo todos os itens esperados, ou outros dois professores a consideraram boa, com áreas a serem melhoradas e o professor-pesquisador a considerou apenas minimamente satisfatória para o nível. O mesmo pode ser contemplado na avaliação do Aluno 10, apresentada na tabela 8, a seguir.

**Tabela 8** - Avaliação do Aluno 10 do Nível B2 Estágio *Upper-intermediate 2*

Critérios	Notas - Professor da turma: [Professor A]	Notas - Professor pesquisador	Notas - Professor II: [Professor D]	Notas - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	3.5	4	4.5	1.5
Ritmo & Tempo de apresentação	5	5	5	5	-
Audibilidade & Postura	5	4.5	5	4.5	0.5
Recursos	5	3	5	5	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4	4	3.5	0.5
Pronúncia	5	3	4	3.5	1.5
Recursos lexicais	4	3.5	5	3.5	1.5
Recursos gramaticais	5	3	4	3.5	1.5
Total:	94	72	89	80	

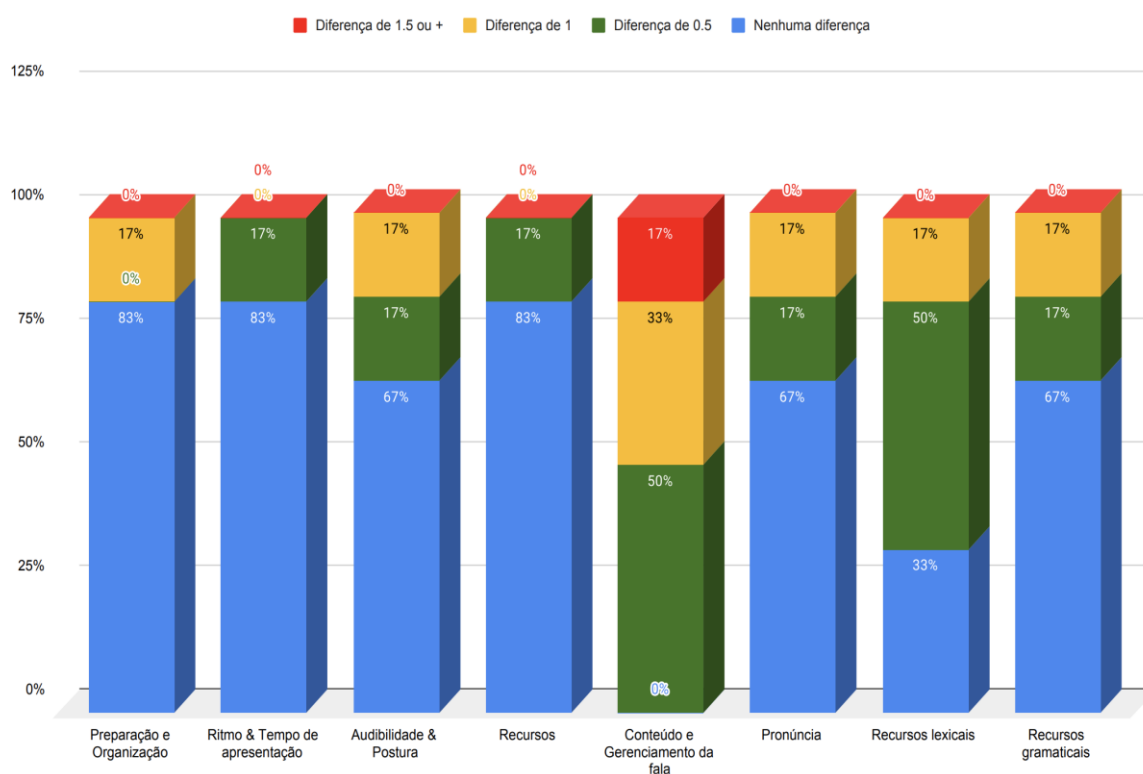
**Fonte:** O próprio autor.

A oscilação, aqui, ocorre principalmente nos níveis mais altos da grade de avaliação (3.5 a 5), o que pode demonstrar que os professores estão tendo dificuldades para decidir o que é satisfatório com relação ao nível. Mais uma vez, ao refletir sobre o impacto disso no aluno, concluo a importância de um estudo mais aprofundado para entender o que está acontecendo atualmente e o que pode ser feito para melhorar a situação.

O último grupo também se refere ao nível mais avançado do instituto de idiomas, Nível C2 Estágio *Proficiency 1*. Fazem parte deste grupo o professor-

pesquisador e o Professor M, que era o único professor, na época da geração de dados, que também estava trabalhando com este nível. As seis apresentações orais avaliadas aqui são todas de alunos meus, uma vez que, quando esta fase do estudo foi conduzida, eu lecionava em uma turma neste nível. O professor M, assim como o Professor H, também teve problemas técnicos no dia em que foi gravar as apresentações orais de seus alunos e, para não prejudicar nem o andamento de suas aulas e o cronograma desta pesquisa, decidi por não incluir seus alunos na geração de dados. Desta forma, o gráfico 7, que segue, ilustra os dados, para que possamos fazer uma análise comparativa entre os níveis.

**Gráfico 7 - Avaliação dos alunos - Grupo 7**



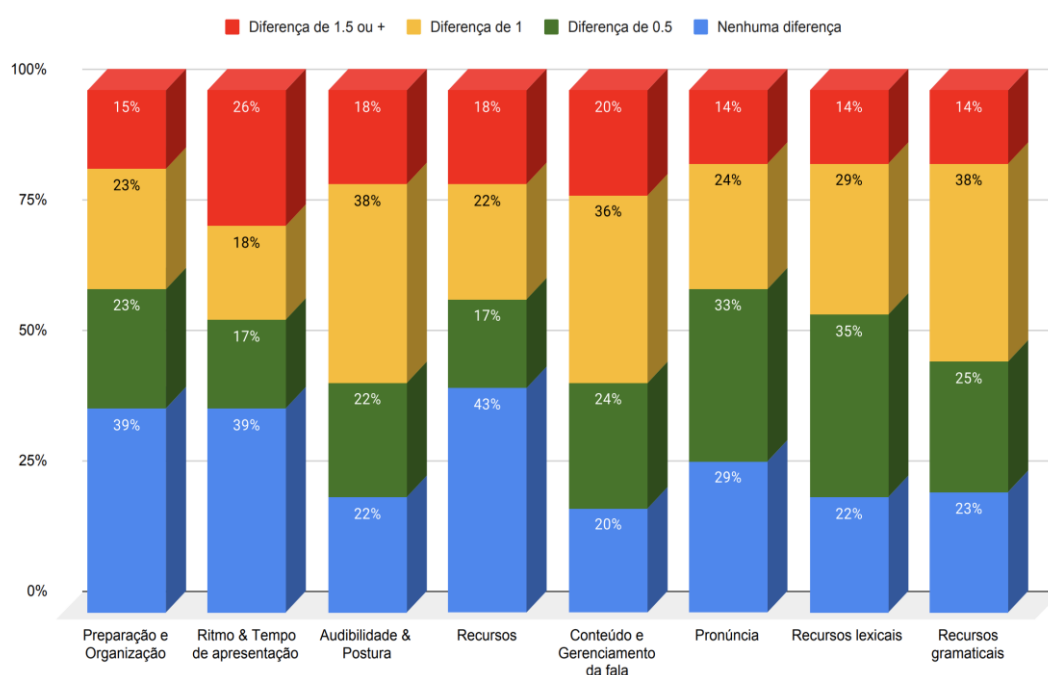
**Fonte:** O próprio autor.

Este foi o estágio com a maior porcentagem de notas alinhadas entre os professores participantes. A porcentagem de conjuntos de notas nas faixas aceitáveis, principalmente a azul (nenhuma diferença de notas) é expressiva. Nenhum critério, com exceção de *Conteúdo e Gerenciamento de fala*, apresentou diferença de 1.5 ou mais pontos. Isto pode ser evidência de que a tarefa de avaliação está bem alinhada com o que se espera do nível e também com os descritores da grade. Todavia, o fato

de só haver dois professores envolvidos (assim como no Grupo 4, no qual a percentagem de notas na faixa aceitável é consideravelmente maior do que as notas no grupo não aceitável), aliado ao fato de apenas seis apresentações terem sido analisadas (comparativamente menor em relação aos outros grupos, que tiveram ao menos 12), podem explicar o grande número de notas nas faixas azul e verde.

Tendo analisado cada grupo pormenorizadamente, cabe-me ainda fazer um balanço geral e como os conjuntos de notas se distribuíram ao longo dos oito critérios no que diz respeito à diferença entre a menor e a maior nota. Ao todo, foram 125 apresentações orais avaliadas, ou seja, 125 conjunto de notas. O gráfico 8, a seguir, permite-nos visualizar e comparar as avaliações ao longo dos diferentes critérios.

**Gráfico 8 - Avaliação dos alunos - Todos os grupos**



**Fonte:** O próprio autor.

A média de notas na faixa azul, ou seja, sem diferença entre os professores avaliadores, foi de 30%, a maior entre as quatro faixas. A média de notas na faixa verde, que indica diferença de 0.5 ponto ficou em 24,5%, ou seja, a média de notas na faixa da diferença aceitável ficou em 54,5%. Por outro lado, um total de 28,5% do conjunto de notas ficou, em média, na faixa amarela e 17% na faixa indicando 1.5 ou mais pontos de diferença, a vermelha, assim, um total de 45,5% do conjunto de notas encontra-se na faixa de diferença não aceitável.

Entre os critérios, cinco deles tiveram mais de 50% de suas notas na faixa aceitável. No topo, temos um critério da primeira área da grade de avaliação, referente a habilidades de apresentação oral, *Preparação e Organização*, e outro pertencente a área de habilidades linguísticas, *Pronúncia*, ambos com 62% das notas na faixa aceitável. Estes são seguidos pelo critério *Recursos*, com 60% das notas, *Recursos Lexicais*, com 57%, e *Ritmo e Tempo de Apresentação*, com 56% do conjunto de notas com nenhuma diferença ou diferença de 0.5 ponto.

No outro lado do pêndulo, *Audibilidade e Postura* e *Conteúdo e Gerenciamento da Fala* são os que aparentam apresentar menor alinhamento entre os professores avaliadores, com 56% de notas na faixa não aceitável, seguidos por *Recursos Gramaticais*, com 52%.

O fato de mais da metade dos critérios terem mais de 50% de suas notas na faixa aceitável pode revelar que os professores estão relativamente alinhados em boa parte da grade de avaliação. Contudo, não podemos ignorar as faixas amarela e vermelha, que apresentam números muito significativos.

Em resumo, o que estes números podem estar nos mostrando é que, primeiramente, pode haver problemas nos comandos das tarefas de avaliação: as exigências, em termos tanto de conteúdo quanto de recursos exigidos ou tempo, por exemplo, podem estar altos ou baixos demais para o nível, o que pode estar obrigando professores a abrir concessões para as apresentações orais de seus alunos e que, ao passar pelo escrutínio de olhares externos, discrepâncias de notas acabam surgindo. Ademais, um número tão alto de notas nas faixas de diferença não aceitável pode indicar que interpretações da grade de avaliação bem distintas entre si a ponto de evidenciar que incongruências estão acontecendo, o que pode ser resultado de falta de clareza dos descritores, além de falta de descrições mais específicas para determinados níveis, ou seja, indícios de que se ter apenas uma grade para todos os níveis pode ser problemático.

Iniciei esta trajetória com suspeitas de que o instrumento 'apresentação oral' estava indicando lacunas que precisariam ser preenchidas para uma avaliação mais válida e confiável. A análise dos comandos das tarefas de avaliação, além dos conjuntos de notas dados pelos 13 professores participantes assim como pelo professor-pesquisador para as 125 apresentações orais distribuídas em sete grupos de níveis e estágios diferentes corroboraram estas suspeitas. Contudo, os dados obtidos na primeira fase da etapa dois deste estudo ainda não foram suficientes para

eu conseguir desenvolver uma matriz de avaliação para a elaboração de tarefas de avaliação mais significativas e eficazes. Desta forma, partimos para a fase dois da etapa dois, na qual conduzi uma dinâmica com todos os professores participantes.

### 2.2.2 Análise das Dinâmicas

O propósito deste capítulo é descrever a etapa um desta pesquisa-ação, ou seja, como passei a identificar problemas em um instrumento de avaliação, assim como a etapa dois, a geração de dados que realizei para corroborar, ou não, minhas suspeitas. Esta etapa consiste em duas fases e na seção anterior me prestei a descrever e analisar os dados obtidos na primeira fase, na qual os professores participantes analisaram apresentações orais e suas notas foram comparadas.

Como relatado anteriormente, apesar de os dados da fase um terem evidenciado muito do que eu já suspeitava, eles ainda não bastavam para dar suporte à matriz de avaliação que esta pesquisa busca criar. Em outras palavras, a fase um ajudou a responder quais são os possíveis problemas do atual instrumento de avaliação e a forma como ele vem sendo conduzido no instituto de idiomas, mas não oferece muito no que diz respeito a responder quais são as possíveis causas de tais problemas e como eles podem ser solucionados, ou ao menos mitigados. É justamente daí que surgiu a necessidade da fase dois, ou seja, uma conversa com os professores participantes. Para tanto, opto pela técnica qualitativa do protocolo verbal retrospectivo.

De acordo com Green (1998), por meio dos protocolos verbais, inferências sobre o processo cognitivo são feitas, ou seja, o pesquisador não analisa somente o conteúdo linguístico ou as estruturas do que foi falado, mas o percurso mental seguido pelo participante para explicitar ideias, justificativas e conclusões. Segundo Green (1998, p. 2),

O protocolo verbal retrospectivo também é usado como uma forma de complementar dados obtidos a partir de técnicas quantitativas nas áreas de teste e avaliação, nas quais a validade do instrumento e a confiabilidade das análises são preocupações centrais<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> No original, "Verbal protocol analysis is currently also used as a means for supplementing data obtained from quantitative techniques in the field of testing and assessment, where validity of the instrument and the reliability of judgements are key concerns". Tradução minha.

Isso veio ao encontro das minhas necessidades neste ponto da pesquisa-ação, pois, a despeito de ter gerado dados quantitativos importantes na fase anterior, eles não foram suficientes para responder à primeira pergunta de pesquisa que tinha como foco identificar os principais problemas com a aplicação do instrumento de avaliação 'apresentação oral' e o que poderia ser feito para melhorá-lo. A autora ainda explica

O protocolo verbal retrospectivo pode ser usado com abordagens quantitativas mais tradicionais, como a análise de item, para examinar diferentes origens de erros. Por exemplo, discrepâncias entre avaliadores pode ser alta se os avaliadores não conseguem chegar a um consenso em sua avaliação da habilidade de determinado indivíduo. Os protocolos verbais retrospectivos desses avaliadores podem ser reunidos enquanto eles realizam uma tarefa a fim de coletar informações sobre as origens das discrepâncias. Os protocolos verbais retrospectivos podem evidenciar raciocínios equivocados por parte dos avaliadores, incapacidade de notar características relevantes da produção do aluno que deveriam ser validadas, ou o uso de outros critérios que não os recomendados. Qualquer um desses critérios reduziriam a consistência nas avaliações. Mais importante, esse tipo de informação pode não ser diretamente inferida por meio da aplicação de abordagens quantitativas padrão<sup>29</sup>. (GREEN, 1998, p. 3)

A autora explica a função dos protocolos verbais retrospectivos a partir de um exemplo que coincide com o que investiguei nesta pesquisa: os motivos que levaram os professores a avaliarem o desempenho dos alunos nas apresentações orais da forma que o fizeram e discutir possíveis razões para as discrepâncias entre as notas dos diferentes professores. Para que as inferências apontadas por Green (1998) sejam possibilitadas, o pesquisador promove alguma tarefa com seus participantes (GREEN, 1998), que pode se dar de variadas maneiras e sob diferentes circunstâncias. Nesta pesquisa, referencio-me a tal tarefa usando o termo 'dinâmica'.

---

<sup>29</sup> No original, "Verbal protocol analysis can be used with more conventional quantitative approaches, such as item analysis, to examine different sources of error. For instance, between-rater error may be high if raters cannot agree on their assessment of a particular individual's ability. Verbal protocols may be gathered from these raters as they carry out the task in order to collect information on the sources of disagreement. The verbal protocols may show evidence of erroneous reasoning by raters, failure to note relevant features in a student's work that should be credited, or the use of criteria other than those recommended. Any of these factors would reduce consistency of ratings. Importantly, this sort of information may not be directly inferred through the application of standard, quantitative approaches". Tradução minha.

Assim, a dinâmica desta fase consistiu em uma conversa com os professores, a partir de duas apresentações orais já avaliadas anteriormente, de cada um dos sete grupos. Todos os professores da fase um também participaram deste momento, e as conversas foram feitas por meio do *Google Meet* e gravadas mediante autorização dos participantes. O quadro 12, a seguir, ilustra a organização das dinâmicas.

**Quadro 12** - Organização das dinâmicas da fase dois da etapa dois

<b>Grupo</b>	<b>Participantes e Apresentações orais usadas</b>
1. Nível A1 / Estágio <i>Teens 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor B - Aluno 10: oito critérios com diferença 1.5 ou mais</li> <li>● Professor K - Aluno 3: quatro critérios com diferença de pelo menos 1</li> </ul>
2. Nível A1 / Estágios <i>Basic 2 e Basic 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor F - Aluno 3: oito critérios com diferença de pelo menos 1</li> <li>● Professor J - Aluno 16: oito critérios com diferença de pelo menos 1</li> </ul>
3. Nível A2 / Estágio <i>Pre-intermediate for Teens 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor C - Aluno 26: sete critérios com diferença de pelo menos 1</li> <li>● Professor I - Aluno 10: sete critérios com diferença de pelo menos 1</li> </ul>
4. Nível A2 / Estágio <i>Pre-intermediate for Teens 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador - Aluno 15: três critérios com diferença de pelo menos 1</li> <li>● Professor L - Aluno 11: três critérios com diferença de pelo menos 1</li> </ul>
5. Nível B1 Estágio <i>Intermediate 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor E - Aluno 12: quatro critérios com diferença de pelo menos 1</li> <li>● Professor G - Aluno 7: cinco critérios com diferença de pelo menos 1</li> </ul>
6. Nível B2 / Estágios <i>Upper-intermediate 1 e Upper-intermediate 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador</li> <li>● Professor A - Aluno 9: sete critérios com diferença de pelo menos 1</li> <li>● Professor D - Aluno 7: cinco critérios com diferença de pelo menos 1</li> <li>● Professor H</li> </ul>
7. Nível C2 / Estágio <i>Proficiency 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor-pesquisador - Aluno 2: dois critérios com diferença de pelo menos 1 ponto + Aluno 4: três critérios com diferença de pelo menos 1</li> <li>● Professor M</li> </ul>

Fonte: O próprio autor.

Após os cumprimentos, os agradecimentos iniciais e a explicitação dos cuidados éticos tomados, assistimos a duas apresentações orais selecionadas do grupo que os professores já haviam avaliado anteriormente. A escolha das duas apresentações orais a serem o fio condutor de cada dinâmica não foi aleatória. Primeiramente, defini que um aluno de cada professor seria escolhido, para não dar

a impressão de que um estava sendo mais privilegiado que outro ou, ainda, que um professor estava fazendo um melhor/pior trabalho que outro, pois os dois alunos escolhidos eram de determinado professor. A seguir, dentro do conjunto de apresentações de cada professor, o critério de escolha foi as apresentações que mais tinham diferenças de notas nas faixas não aceitáveis. Quando havia empate, o critério de desempate foi a apresentação que tinha mais notas com diferença de 1.5 ou mais pontos. Os critérios para tal escolha não foram compartilhados com os professores para que eles não fossem influenciados em sua avaliação durante a dinâmica e suas notas fossem 'contaminadas' por tal conhecimento.

Além disso, como pode ser visto no quadro 12, dez dos quatorze alunos selecionados tiveram pelo menos metade de suas notas com diferença de um ou mais pontos da primeira fase. Como explicado anteriormente, o professor-pesquisador também tinha alunos cujas apresentações foram avaliadas na pesquisa, um aluno do Grupo 4 (Aluno 15) e dois do Grupo 7 (Aluno 2 e Aluno 4). Cabe ressaltar ainda que o Professor H e o Professor M não tiveram alunos cujas apresentações orais foram computadas para a pesquisa, pois tiveram problemas técnicos no dia em que tentaram gravar seus alunos.

Ao longo da dinâmica, reassistimos às apresentações orais de cada aluno, fizemos nossas avaliações e, critério a critério, fomos revelando e justificando nossas notas usando a grade de avaliação. Ao final, também mostrei as notas dadas por cada professor na primeira fase e agora na fase dois, e refletimos sobre possíveis motivos que podem explicar essas diferenças. Durante essas reflexões e ao justificar suas notas, os professores foram revelando dificuldades e problemas que encontram em diferentes áreas com relação ao instrumento de avaliação, 'apresentação oral', e a maneira pela qual ele é utilizado no instituto de idiomas.

Uma vez que o foco da análise foi a diferença de notas e o objetivo principal era, de fato, as justificativas dadas pelos professores ao fazerem sua avaliação, não descreverei as notas em si, mas faço, a seguir, uma análise mais detalhada sobre lacunas e obstáculos identificados pelos professores que informaram, posteriormente, o desenvolvimento da matriz de avaliação.

Ao discutirmos as notas e as avaliações das apresentações orais, uma das primeiras dificuldades que pelo menos oito dos 13 professores apontaram a dificuldade em assistir a uma apresentação oral, principalmente as mais curtas, em sala de aula e avaliá-la ao mesmo tempo seguindo os procedimentos estipulados pela

instituição. Além disso, também discutimos a possibilidade de gravar as apresentações orais e as implicações dessa ação. Este item é introduzido pela fala do Professor G, a seguir:

Pensando na forma como a gente fez na primeira etapa e agora essa forma como nós fizemos na segunda, realmente, a segunda etapa eu consideraria hoje, assim, analisando, a forma ideal né, porque daí você corre menos risco de tanto ou pesar a mão ou ser muito leniente, então, assim, a forma ideal de realmente a gente estar fazendo essas avaliações seria com a escala na mão, ali, certinho. Aí, a minha grande pergunta é assim: como fazer isso numa turma de 17, por exemplo, que você tem cinco apresentando num dia e que você tem o aluno ali apresentando mais os dezesseis em sala falando, assim, como que eu poderia fazer isso de uma forma melhor, como eu poderia talvez tentar inserir isso na minha prática de sala de aula, sabe? Logo que a gente começou com as Oral Presentations, eu gravava todas e trazia e assistia em casa, mas chegou uma hora que eu já não estava mais dando conta, porque você, imagina, duas ou três turmas com 17, toma uma tarde inteira, então chegou uma hora que eu falei 'opa, isso não é possível', mas era melhor, eu me sentia mais respaldada. Com a tabela, assistindo em casa, depois, na calma, com a tabela na minha frente, eu me sentia sendo mais justa talvez, e eu gostaria de fazer isso sempre, mas na nossa realidade, talvez até você pode descobrir na sua pesquisa, como que a gente poderia, né, de repente usar de uma forma, é... aproveitar a tabela, aproveitar essa tua pesquisa 100%. (PROFESSOR G)

A questão do desafio em se avaliar as apresentações orais em sala de aula, por conta do tempo e da dificuldade em administrar toda a turma, também fica claro nas falas do Professor H:

Quando a gente faz isso numa sala de aula, a gente não tem tempo, dependendo do tamanho da sua turma, a gente não tem tempo de gastar o tempo necessário para repassar e avaliar tudo isso aqui para dar nota [...] se for uma turma bem agitada, um T, um J<sup>30</sup>, se for turmas mais velhas eles são de boa, eles ficam, entre uma fala e outra, você consegue concentrar, dar as notas e passar pra próxima pessoa, mas em turmas dos pequenos, eu acho muito difícil, você dar as suas notas **olhando pra essa tabelinha aqui**. (Professor H, grifo meu)

---

<sup>30</sup> T se refere aos cinco estágios Teens (Teens 1 a 5) para adolescentes a partir de 11 anos. J se refere aos cinco estágios Juniors (J1 a 5) para crianças a partir de 9 anos.

E também do Professor D, que concorda com o Professor H:

eu também acho bastante difícil, principalmente como você falou, turma de crianças, turmas numerosas, você precisa prestar atenção naquele aluno que está apresentando e ainda ficar chamando atenção dos outros, que não respeitam, ficam fazendo bagunça, então você tem que estar muito atenta e às vezes você não consegue se concentrar nem numa coisa nem em outra e às vezes você acaba dando notas injustas, porque você queria prestar mais atenção no aluno, mas por outro lado, os outros estão conversando, estão atrapalhando, às vezes você nem consegue ouvir direito o aluno que está apresentando por conta da conversa alheia, sabe? Então às vezes eu acho muito difícil, porque 30 segundos<sup>31</sup> é pouco tempo pra eles apresentarem, você tem que prestar atenção nele, mas ao mesmo tempo pedir para que os outros se comportem e, vamos respeitar o colega que está apresentando, mas mesmo você pedindo, às vezes é bem complicado controlar o comportamento do resto da sala, enquanto um está apresentando. (PROFESSOR D)

O principal problema aqui apontado é administrar a turma e os alunos ao mesmo tempo em que o professor avalia o estudante que está apresentando, principalmente para turmas de alunos mais jovens e iniciantes, cujo tempo de apresentação é curto – 30 segundos a 1 minuto, dependendo do estágio. Isso fica bem marcado na fala do Professor C:

Eu tenho muita dificuldade de ouvir uma vez só, de prestar atenção, de mostrar para o aluno que eu estou prestando atenção nele, que eu estou interessado no que ele está falando, anotar e dar a nota ao mesmo tempo. Eu não consigo confiar muito nas minhas notas assistindo uma vez só. Quando eu assisto só na hora, eu só consigo prestar atenção em coisas que se destacam muito, tanto pro positivo quanto pro negativo. (PROFESSOR C)

Além disso, o Professor H mencionou um ponto extremamente importante no que concerne à avaliação, a dificuldade de se usar a grade de avaliação em sala de aula para avaliar as apresentações orais (grifo meu na fala do Professor H). Isso fica corroborado pelo Professor B e pelo Professor G que, ao refletir sobre as diferenças de notas entre a fase um e dois, afirmaram:

---

<sup>31</sup> O tempo de apresentação dos alunos de Juniors 1 a 5 era de 30 segundos.

“Na hora que a pessoa está apresentando, a **gente já tem mais ou menos os critérios em mente**, e como é um aluno depois do outro, a gente vai tipo, colocando ali a nota, às vezes faz uma anotação pra depois dar uma olhada e reconsiderar, mas a questão de ter que ser ali meio no momento, sabe? Porque, imagina, uma turma de 16, eles vão apresentar tipo um depois do outro, depois do outro.

(...) agora, você explicando, assim, bem certinho pra gente tudo que cada critério, ali, engloba, fica um pouco mais claro, Gledson, porque ali na hora, igual a gente tinha comentado, é tudo muito rápido e algumas coisas, assim, são meio subjetivas, são meio do momento, às vezes da atitude da pessoa”.  
(PROFESSOR B, grifo meu)

(...) lá naquela primeira vez [etapa um, em sala de aula], era uma situação em contexto, em sala de aula, de frente com a aluna, e você dá a nota ali, **rapidinho, com o que você lembra dos critérios, não tem como você ficar olhando a pasta de critério na hora de você dar a nota ali em sala de aula**.  
(PROFESSOR G, grifo meu)

Há diversos pontos a serem discutidos a partir dessas falas. Primeiramente, para que um processo avaliativo seja considerado válido e confiável, ele precisa ser o mais objetivo possível, e não consultar a grade de avaliação, mas, sim, confiar na memória ou no que o professor já espera do aluno pode invalidar a avaliação. Assim sendo, pensar em soluções para isto é imprescindível. Esta dificuldade pode acontecer devido à grade de avaliação ser extensa<sup>32</sup>, com muitos critérios e descritores. Em outras palavras, há necessidade de uma grade mais "enxuta", simplificada, possivelmente com menos critérios e descritores mais pontuais, para auxiliar o professor em sala de aula, até porque, durante as dinâmicas, houve professores admitindo ter que assistir a mesma apresentação mais de uma vez para conseguir avaliar todos os critérios, como o Professor K, e também aqueles que refletiram sobre os efeitos de se assistir a mesma apresentação oral mais de uma vez e como isto influencia na avaliação:

Quando a gente assiste pela segunda vez, eu acho que a tendência é tentar ver mais detalhes da apresentação, então talvez eu tenha mudado de ideia em relação a algumas coisas e se eu assistisse novamente, provavelmente eu mudaria mais algumas coisas, porque eu acho que a medida que a gente vai assistindo a gente vai se atentando a mais detalhes, então essa foi a segunda vez que eu assisti e teve

---

<sup>32</sup> Vale lembrar que a grade de avaliação completa pode ser conferida nos anexos.

algumas diferenças e eu acho que numa terceira vez eu seria um pouquinho mais crítica, talvez eu ficaria mais atenta a alguns critérios e talvez eu daria uma nota diferente. (PROFESSOR D)

Há, aqui, potencial de priorizar gêneros gravados, para que o professor tenha mais tempo para analisar a produção do aluno, possibilidade alinhada a fala do Professor B, que sugere: “Será que não seria uma coisa mais justa com todo mundo se todas as apresentações fossem gravadas e que a gente pudesse avaliar elas depois, assim, com calma, pra ser mais justa, sabe?”. Embora esta não seja uma opção vista como oportuna por todos, como o Professor H, que argumenta que seria trabalhoso e dispendioso assistir e avaliar todos os alunos em casa; esta pode ser uma boa alternativa para um processo mais confiável e válido.

Estas falas podem evidenciar, também, uma falha nas instruções da tarefa, e podem mostrar um potencial por gêneros em que o aluno produza mais língua, para que assim o professor possa ter mais produção para avaliar.

Por fim, embora não seja o foco desta pesquisa, não podemos deixar de apontar que essas falas também realçam a importância do letramento em avaliação, neste cenário, a discussão da necessidade do professor de sempre se referir aos critérios ao avaliar, não apenas se basear no que o professor lembra da grade ou o que o professor consegue prever que o aluno vai ser capaz de produzir.

Outro item observado e discutido ao longo das sete dinâmicas diz respeito ao envolvimento e ao conhecimento prévio que o professor tem do aluno e como isto influencia a avaliação. Em outras palavras, as notas do professor são influenciadas pela falta de distanciamento destes, ou seja, o professor já criou um laço afetivo com o aluno. Isto pode ser observado na fala de pelo menos 12 dos 13 professores participantes. Vejamos um exemplo por meio das falas do Professor C e do Professor I:

Esse aluno era meu e foi um aluno numa situação bem específica, então eu me lembro muito bem tudo o que aconteceu até essa apresentação. Então eu acho que o meu olhar também acaba ficando muito... meu olhar passa muito por isso, por toda essa situação que aconteceu (...) então eu sei que minhas notas passaram por este fator subjetivo na avaliação. (PROFESSOR C)

O fato de estar em contato com a aluna, essa aluna era minha, e diariamente, e conhecer a produção do aluno faz diferença neste caso. (PROFESSOR I)

Nessas falas, fica explícito que a avaliação do professor é influenciada pelo o que ele já conhece sobre aluno a partir da produção deste em sala de aula. Em uma perspectiva de avaliação formativa e avaliação orientada para a aprendizagem, não caracterizo este fato como um olhar da avaliação contaminado por fatores externos à situação de avaliação, mas, sim, informado por eles. O Professor H também reflete sobre isso e levanta uma questão muito importante no que tange a avaliação formativa:

É muito difícil ser imparcial, quando você já deu aula pro aluno.

(...)

É muito difícil você pegar só um momento do aluno, e você já conhece ele dentro de sala de aula, sabe o quanto ele pode produzir, entendeu? Você já sabe que é o jeito dele (...) e um questionamento meu é esse, assim, você não consegue, **eu acho até injusto você pegar um momento do aluno sendo que você conhece o todo dele**. Porque nós falamos tanto de avaliação holística, você não pode pegar aquele momento dele, você já conhece, sabe como ele é, eu acho. (PROFESSOR H, grifo meu)

Caso o objetivo da apresentação oral fosse avaliação de produto, ou seja, o que o aluno é capaz de produzir naquele momento, esta imparcialidade e visão mais neutra seria importante para manter a validade e confiabilidade da avaliação. Todavia, a fala do Professor H, em especial o trecho grifado por mim, corrobora minhas suspeitas de que o instrumento apresentação oral, que tinha como objetivo primeiro ser usado formativamente, ou seja, o professor apontando e descrevendo áreas fortes da produção do aluno e pontos a serem melhorados, foi, de fato, usado meramente como produto. O vínculo emocional que o professor cria com o aluno, desta forma, pode influenciar a avaliação. Para ilustrar, temos a fala do Professor L que, ao justificar a diferença de notas dadas por ele entre a fase um e a fase dois desta pesquisa, afirma:

Tem uma coisa que conta pra mim, muito é... eu analiso muito, assim, o aluno em sala de aula como ele é, por exemplo, esse Aluno 11 aí, ele é um aluno super introvertido, a postura dele já é, assim, de se fechar, assim né, assim pra dentro, então

provavelmente **ele deve ter sido um dos primeiros a apresentar e eu acabo reconhecendo muito isso aí** [*ser os primeiros a apresentar*], por isso os primeiros eu acabo dando uma nota mais..., vendo o esforço, **depois eu vou, eu vou baixando um pouco e vou vendo mais a parte da língua**, a parte de, não, poderia produzir mais mesmo, e aqui [*Etapa dois da pesquisa*], como foi uma avaliação isolada, eu não estou lá na frente do aluno, **não tem esse vínculo emocional na hora**, de ele estar olhando pra mim, de eu ter que deixar ele confortável também, a gente acaba sendo mais... é... como é que eu vou dizer... mais analítico, vamos dizer, **eu acho que agora eu fui mais analítica por eu não estar na frente do aluno**. Não sei se está certo ou errado, mas na hora que você está com o aluno ali, eu acho que tem muita coisa que envolve o aluno e a tua relação com ele, que você traz junto na hora de avaliar. (PROFESSOR L, grifo e esclarecimentos meus)

Para o Professor L, o envolvimento que o professor tem com o aluno influencia a avaliação dele. Mais uma vez, quando a avaliação tem por objetivo melhorar o aprendizado do aluno, este vínculo emocional não é um problema, pois o professor pode fazer uso dele para ajudar o aluno. No entanto, por meio da fala do Professor L, parece haver uma confusão de conceitos aqui que impactam o aluno. O fato de o professor valorizar mais quem apresenta primeiro, o que não é uma orientação prescrita em nenhum documento oficial do instituto de idiomas e prestar mais atenção em aspectos linguísticos em apresentações posteriores. Isto é potencialmente problemático, porque os alunos correm o risco de não receber um retorno adequado para seu desenvolvimento - os primeiros alunos que apresentam podem não receber *feedback* adequado na área linguística, enquanto os outros podem não saber ao certo o que melhorar nos critérios de habilidades de apresentação oral.

Fatores externos, que podem influenciar a avaliação, materializam-se de muitas formas diferentes e ficam evidentes nas falas dos professores. Eles podem se dar na forma de esforço por parte do aluno, como declara o Professor E, ao refletir sobre as diferenças de notas dadas por ele nas fases um e dois desta pesquisa:

Talvez ali no dia, talvez eu vendo o **esforço** que ela fez, ela tentando ali apresentar, **imaginando o trabalho que ela teve pra fazer o trabalho**, que **ela merecia**, entendeu, então olhando, assim, com esses olhos, e... mas eu acho que sempre tem, ali, um fundinho pessoal ali na hora que você está dando nota. (PROFESSOR E, grifo meu)

Outro fator externo explicitado na dinâmica foi a preocupação em manter o aluno motivado:

(...) deixa eu valorizar o que eu consigo valorizar porque esse é um aluno que, nesse momento, **eu preciso motivar e não deixá-lo com uma nota extremamente baixa** que poderia ter um **efeito muito negativo naquele momento** que eu estava finalmente conseguindo trazê-lo de volta pras coisas funcionarem. (PROFESSOR C, grifo meu)

Essa fala revela pontos muito interessantes para a discussão de avaliação. Primeiramente, o professor parece estar muito consciente do poder da avaliação. Conforme discorre McKay (2006), a avaliação é um instrumento de poder, e ela pode ser usada tanto positivamente, para proporcionar melhora no desempenho do aluno, desenvolvendo sua autonomia e inclusive transformá-lo em agente de mudanças sociais, quanto negativamente, quando usada como arma de punição e mantenedora de situações de opressão.

Por outro lado, parece haver uma confusão de conceitos de avaliação aqui, principalmente no que concerne à avaliação de processo e avaliação de produto. Ao longo do processo, é importante, sim, levar em consideração o esforço e motivação do aluno, além de entender seu potencial e encorajá-lo a atingir seu máximo, mas isto não necessariamente se relaciona com notas baixas. Na avaliação de processo, o *feedback* eficaz descreve (e não classifica) o que e como melhorar, para que o aluno passe a atingir o seu potencial máximo, portanto, se esse retorno for realmente útil, ele nunca vai ser negativo ou desmotivador. A raiz do problema, aqui, parece-me, mais uma vez, o professor estar usando de forma puramente somativa um instrumento que foi pensado para ser desenvolvido gradualmente, objetivando impactar positivamente a aprendizagem.

Mais um fator externo levado em consideração pelos professores, e que não estão previstos na grade de avaliação, são as características do perfil do aluno, sejam elas cognitivas, físicas e/ou emocionais. Vejamos dois exemplos.

Eu me sinto mais confiante com a confiança do aluno.  
(PROFESSOR I)

Eu levo em consideração alguns aspectos, assim, aqui [*grade de critérios*] fala da questão da voz, clear articulation, adolescentes, eles estão numa fase que eles não conseguem se expor muito, são fechados né,

então eu sempre analiso isso **como um esforço muito grande que eles estão fazendo**, então eu levo isso em conta também e acabo avaliando de uma maneira que eu **reconheça esse esforço** deles. (PROFESSOR L, grifo e esclarecimentos meus)

Ao justificar suas avaliações (geral, no caso do Professor I, e especificamente do critério *Audibilidade e Postura*, Professor L), os professores apontam fatores que não estão previstos na grade de avaliação.

Por fim, ao longo das dinâmicas, também pude perceber professores que se sentiram ou rigorosos, ou generosos demais, justamente pelas questões de envolvimento e o distanciamento com a situação de comunicação e a diferença entre a pressão de avaliar na hora e depois, assistindo às gravações, o que já foi discutido anteriormente.

A meu ver, esta questão de envolvimento com o aluno e a presença de fatores externos no prisma avaliativo apenas se torna um problema quando o professor não recorre à grade de critérios para avaliar o aluno, porque acredita que já sabe como o aluno vai se desempenhar, ou ainda conduz a avaliação comparando um aluno/turma a outro/outra, como fica marcada nas falas do Professor I, por exemplo, “A gente acaba comparando os grupos e dentro do grupo, muitas vezes **a gente nivela pela produção do grupo e não pelo que de fato o task pede para seguir**”, grifo meu, ou do Professor G que, ao justificar uma nota de *Recursos Lexicais*, coloca “(...) ela é o tipo de aluna que eu **posso exigir mais**”, grifo meu. Ademais, ao justificar uma nota de *Recursos Lexicais*, o Professor C afirma:

(...) de Lexical Resources, eu, dependendo da turma e do tópico que a gente aprendeu e o quanto eles produziram, eu nivelo um pouquinho por cima e às vezes eu costumo partir do 4.5, quando eu vejo a turma inteira, porque tem aquele aluno que vai e procura e tenta usar aquilo que a gente estudou na sala e tem aquele que mantém só no básico. (PROFESSOR C)

Cabe aqui uma discussão sobre avaliação referenciada em normas e avaliação referenciada em critérios. Enquanto, por meio da primeira, avalia-se cada aluno em comparação a todos os demais, por meio da segunda, avalia-se o aprendiz a partir de critérios pré-estabelecidos (SHIN; CRANDALL, 2014). O que as falas dos professores, apresentadas anteriormente, revelam é o trabalho no paradigma da avaliação

referenciada em normas, ou seja, o professor avalia um aluno em relação ao restante da turma, e não se referindo à grade de avaliação, com seus critérios e descritores. Isto é um sério problema de letramento em avaliação - em um momento de avaliação de produto, entender a importância de se manter a validade e confiabilidade do instrumento de avaliação usando somente os critérios dados, para que a objetividade da avaliação seja mantida - e, apesar de não fazer parte do escopo desta pesquisa, merece ser indicado para pesquisas futuras.

Em momentos de avaliação como processo, levar em consideração as características próprias do aluno não é necessariamente algo negativo. Ser letrado em avaliação também significa conhecer o perfil do aluno com o qual trabalhamos, para podermos desenvolver tarefas de avaliação coerentes com tal perfil e realizar uma avaliação que informa positivamente tanto a aprendizagem quanto o ensino.

A avaliação dessas apresentações orais deveria ser processual, mas elas acabam tendo como foco somente notas. Um possível caminho para se preencher essa lacuna é o desenvolvimento de uma tarefa de avaliação que encoraje comentários e apontamentos descritivos, não só por parte dos professores, mas também por parte de outros alunos (avaliação por pares) e do próprio aluno (autoavaliação).

A próxima grande área observada ao longo das dinâmicas se refere às notas e às justificativas atribuídas por parte dos professores. A partir disso, foi possível constatar pontos muito significativos para a pesquisa e que impactam a construção da matriz de avaliação.

O primeiro deles se refere ao fato do professor atribuir a nota e depois tentar explicar com a grade, mas acaba não conseguindo e se decide por outra nota, o que foi observado em, pelo menos, três dos treze professores.

Ademais, em critérios em que dois aspectos são observados, o professor foca mais em um do que no outro ao dar a nota. Por exemplo, ao justificar uma nota em *Conteúdo e Gerenciamento da Fala*, o Professor A concentrou sua explicação referindo-se apenas aos descritores de conteúdo. Nesta mesma linha, o Professor C, ao justificar uma nota também de *Conteúdo e Gerenciamento da Fala*, afirma que isto também aconteceu com ele, influenciando, inclusive, a avaliação: “Eu levei em consideração só o *Discourse Management* (...) eu realmente não tinha levado em consideração o conteúdo, passou, pelo conteúdo eu teria tirado mais nota”.

Outro ponto observado com relação às notas foi o fato do professor não levar em consideração todos os descritores contidos no critério para justificar sua nota. Isso pode ser observado na fala de, pelo menos, sete dos treze professores. O Professor C, por exemplo, justificou uma de suas notas no critério *Recursos Lexicais* discutindo somente precisão semântica, e não a gama e variedade de itens lexicais usados. O mesmo ocorreu com o Professor I que, ao justificar duas de suas notas para *Recursos Lexicais* e *Recursos Gramaticais*, aponta:

Eu não tinha pensado por este aspecto [*gama de itens lexicais usados, primeiro descritor do critério*], eu só tinha pensado assim, o que ela usou está de acordo com o conteúdo? O que ela usou teve alguma inaccuracy? Eu não tinha pensado nas possibilidades extras que ela poderia buscar. (PROFESSOR I, esclarecimento meu)

Ainda aconteceu de o professor atribuir uma nota, mas justifica usando descritores de outro nível. Ao argumentar uma nota 5 no critério *Recursos Lexicais*, o Professor I declara: "Eu acredito que ela fez um bom uso dos lexical resources, estava dentro do esperado para o tema que eles estavam discutindo". No entanto, **bom uso** faz parte do nível 4, e não do 5.

Além disso, houve casos em que o professor atribui uma nota para determinado critério, mas justifica usando descritores de outro critério, o que pode ser verificado em dez dos treze professores. Por exemplo, ao justificar uma nota no critério *Pronuncia*, as explicações dadas se aplicariam ao critério *Recursos Lexicais*. O Professor D justificou uma nota de *Ritmo e Tempo de Apresentação* usando descritores do critério *Audibilidade e Postura* e, ao discorrer sobre uma nota dada em *Recursos Gramaticais*, usou descritores de *Conteúdo e Gerenciamento da Fala*.

Outro caso que ilustra este ponto envolve o Professor G e o Professor E. Ao justificar sua nota de *Preparação e Organização* para o Aluno 7, no Nível B1 Estágio *Intermediate 2*, o Professor G explica que o uso feito pelo aluno de algumas palavras em português (como "cursinho"), além de problemas de léxico, também se devem a certa falta de preparo do aluno em não pesquisar estas palavras. No entanto, não há nada claro nos descritores quanto a isso. Ao continuar sua reflexão sobre a nota, o professor também conclui que o aluno pode ter precisado dessas palavras somente no momento da apresentação, ou seja, o aluno não tinha como ter se antecipado neste sentido, o que não justificaria a penalização dada pelo Professor G. O outro professor

participante dessa conversa, Professor E, afirma não ter levado isso em consideração ao avaliar esse critério. Aliado a isso, ao justificar sua avaliação para o critério *Conteúdo e Gerenciamento da Fala*, o professor utiliza como justificativa a enorme repetição que o aluno faz do adjetivo "good", que tipicamente está relacionado ao critério *Recursos Lexicais*. Outro exemplo interessante para ilustrar este ponto vem do Professor I que, ao explicar uma nota para *Audibilidade e Postura*, justifica com descritores de *Ritmo e Tempo de Apresentação*: "pelo fato dela ter falado muito rápido, ficou difícil de entender o que ela acaba falando".

Soma-se a esses pontos o fato do professor justificar uma nota de determinado critério usando descritores que não estão claramente expressos na grade. Por exemplo, ao justificar uma nota de *Preparação e Organização*, o Professor E afirma: "Eu não achei que soou uma coisa muito, assim, decorada, foi uma coisa natural". No entanto, a questão de apresentação decorada x natural não está presente nos descritores deste critério. Outro caso assim ocorreu com o Professor K que, ao justificar nota de *Ritmo e Tempo de Apresentação*, argumenta que os problemas desse aspecto causam uma distração em quem está assistindo, mas "distração" não está nos descritores. Ademais, ao justificar nota de *Pronúncia*, o mesmo professor declara:

eu consegui entender tudo o que ela falou [inteligibilidade está nos descritores], mas, é... eu acho assim... que não fluiu tanto e acabou atrapalhando na questão da pronúncia (?) [o professor usa uma entonação de pergunta] Faz sentido isso? (PROFESSOR K, esclarecimentos meus)

A fluência à qual se refere o professor não está nos descritores. O próprio professor expressa dúvida quando não segue rigorosamente os descritores para justificar essa nota. Além disso, ao justificar outra nota de *Ritmo e Tempo de Apresentação*, o Professor K coloca: "(...) apesar de ter sido rápido [21 segundos, com tempo mínimo estipulado de 1 minuto], (...), ela passou a mensagem", mas "passar a mensagem" não faz parte do descritor desse critério.

Também foram constatados professores participantes da mesma conversa dando a mesma explicação para notas diferentes, fato que aconteceu com o Professor F e com o Professor J. Ainda houve casos em que o professor não consegue justificar determinada nota, como ocorreu com o Professor F.

Além disso, houve situações em que o professor fica em dúvida ao atribuir determinada nota usando um critério que não está claramente presente na grade e também do professor admitindo não ter usado sistematicamente a grade de critérios (após cada apresentação oral) para conduzir a avaliação de seus alunos. Ao refletirem sobre as diferenças de notas entre a fase um e a dois, o Professor K e o Professor L declaram:

Em sala de aula, por mais que a gente veja a planilha e tudo, na sala de aula eu fui dando a nota ali na hora. Então, talvez seja uma coisa, assim, eu retomar a planilha sempre antes de corrigir a Oral Presentation (...) dar uma olhada na planilha sempre antes da Oral Presentation. (PROFESSOR K)

Uma das coisas que a gente acaba não usando na hora da avaliação, porque, como é muito aluno, você vai taking for granted que você já sabe as escalas todas na cabeça, entendeu? Então acaba ficando um pouquinho automático. (PROFESSOR L)

Outro exemplo deste ponto vem do Professor M, que avaliou a primeira apresentação oral da fase dois, durante a dinâmica, sem fazer uso da grade de avaliação e, depois, ao consultá-la, decidiu mudar muitas de suas notas.

Ainda no que concerne as notas dadas, houve momentos em que o professor não atribui nota máxima porque acredita que sempre há espaço para melhorar. Este foi o caso do Professor L, que esclarece: “Eu não dei a nota máxima porque eu acho que sempre tem espaço para melhorar né, quando eu penso em dar o máximo, eu sempre penso assim que o aluno sempre tem alguma coisinha a mais pra fazer”. Além disso, ao justificar uma nota de *Pronúncia*, anuncia:

Eu, na verdade, não vi muito problema de pronúncia, eu volto naquele ponto que, eu acho assim, eu não dou nota máxima, porque sempre tem alguma coisinha que escorrega, que dá para melhorar, eles mostram um pouquinho de hesitação numa pronúncia ou outra, mas, assim, no geral, eu achei que estava muito bom, só que, acho que se eu der nota máxima, eu vou estar confirmando que não houve nenhum erro, não houve nenhum problema, eu acho daí que não dá também, porque sempre tem uma coisinha aqui outra. (PROFESSOR L)

Ademais, houve situações em que o professor decide mudar sua nota após a discussão do critério, porque não se atentou a algo nas instruções da apresentação

oral. Este foi o caso do Professor K, que decidiu mudar a nota de *Ritmo e Tempo de Apresentação*, porque, ao avaliar, achava que o tempo mínimo exigido pela tarefa era de 30 segundos, e após a discussão, percebeu que era um minuto. O mesmo ocorreu em uma instância com o Professor M, que não se atentou ao tempo exigido pelas instruções da apresentação oral.

Por fim, o professor admite uma dúvida entre duas notas que são de níveis bem diferentes. Foi o caso do Professor L que, ao avaliar o conteúdo e gerenciamento da fala, expressou dúvida entre os níveis 3 (precisa de melhorias) e 4 (bom).

O que todos estes itens descritos anteriormente nos apontam é uma lacuna na grade de avaliação. Primeiramente, eles podem evidenciar, como já refletido anteriormente, que a grade é muito extensa e que há muitos descritores para um mesmo critério e dentro de um mesmo nível, além de uma falta de clareza dos descritores. Em outras palavras, isso sugere a relevância de tarefas de avaliação com um gênero claro e bem delineado, além da necessidade de critérios e de descritores mais específicos e alinhados ao que se espera do gênero 'apresentação oral'. Ademais, cita-se ainda a importância de uma grade de critérios que foque no desenvolvimento e na melhora constantes do aluno.

Cito, mais uma vez, a questão do letramento em avaliação. Estes pontos revelam falta de familiaridade com a grade de avaliação, avaliações sendo muitas vezes conduzidas na base do seu "achismo" do professor e não necessariamente no que está na grade de critérios. Mesmo escapando do escopo e do objetivo desta investigação, não posso deixar de ressaltar, para possíveis pesquisas futuras, a importância do letramento em avaliação e como este pode ser feito nas escolas, entre os professores.

Ao longo das conversas com os professores, e ao justificar e explicar suas avaliações, dificuldades e lacunas em critérios específicos da grade de avaliação também foram pontuados. O primeiro deles diz respeito ao critério *Preparação e Organização*. Neste, um dos descritores avalia o grau de preparação e familiaridade que o aluno tem com o que ele está apresentando e o quanto ele precisa ler de anotações para conseguir apresentar o conteúdo solicitado. A meu ver, embora haja um critério específico para isso, pertinente para uma apresentação oral, a leitura sistemática por parte do aluno influencia também outras áreas, principalmente as linguísticas, afinal, quando o aluno somente lê, quanto do que ele está lendo é

realmente sua produção? Eu, como professor do instituto de idiomas, tenho muita dificuldade em avaliar o aluno quando isto acontece, e não sou o único professor a ter essa dificuldade, uma vez que pelo menos cinco professores também expressaram esta preocupação. Vejamos as falas do Professor B e do Professor I:

quando a pessoa lê, parece que pra mim, assim, **acaba o negócio todo**, mas aí eu fico pensando o único lugar que eu consigo, então, diminuir a nota é naquele ali [*critério* Preparação e Organização], daí eu fico meio decepcionada, tipo **eu queria poder diminuir, então, em várias outras coisas**. (PROFESSOR B, grifo e esclarecimentos meus)

O fato de ele ter o slide bastante escrito, ele ele ler bastante me gera uma **insegurança em aonde isso tira e aonde isso não tira**. (PROFESSOR I, grifo meu)

O Professor B e o Professor I, assim como eu, também expressam sua dificuldade em avaliar o aluno quando ele lê sistematicamente, também por entender que isto influencia outros critérios. Ademais, o Professor K contribui para a discussão ao apontar outro aspecto desta problemática, a injustiça com os demais alunos, que seguem as instruções e recorrem pontualmente a notas: “não é justo [*diminuir nota só do critério* Preparação e Organização] pra quem não lê, pra quem faz a apresentação certinho”.

A instrução oficial do instituto de idiomas é que, quando isto ocorre, o professor pode pedir para o aluno refazer a apresentação oral, o que se alinha à perspectiva de avaliação formativa. A meu ver, no entanto, há uma falha na grade de avaliação que prevê a leitura de anotações apenas em um critério, não a implicação disso ao longo dos outros critérios.

Outro critério que gerou discussão é o de *Ritmo e Tempo de Apresentação*, uma vez que o professor tem dúvidas sobre como proceder quando o aluno ultrapassa o tempo estipulado, não por problemas linguísticos, mas por apresentar várias ideias e falar bastante, ou seja, a apresentação flui bem, mas consome mais tempo do que o máximo determinado. Embora haja, nos descritores, delimitações do tempo, os professores sentem que as palavras-chave usadas para descrever o tempo da apresentação - apresentação oral muito / um pouco curta / longa<sup>33</sup> - sejam ainda

---

<sup>33</sup> Na grade de avaliação, originalmente em inglês, os termos usados são too / slightly short / long. Tradução minha.

passíveis de interpretação muito subjetiva. Afinal de contas, o que significa uma apresentação muito longa ou muito curta? Ou ainda, quando a apresentação apresenta ideias interessantes e a audiência (os demais alunos) mostram-se engajados, seria justo interromper o aluno ou ainda puni-lo por isso? Vejamos o que alguns professores têm a dizer sobre essa questão:

Foi com muita dor no coração que eu dei o 3.5 (...). Eu voltei no vídeo e eu vi que a apresentação dela deu 3'19", enquanto que a instruction do task era 2'. Então, assim, com uma dor no coração por quê? Porque a apresentação dela foi, assim, de **uma forma tão smooth que você não percebe que ela ultrapassou tanto esse tempo** (...).

Isso é uma coisa que, às vezes quando eu estou analisando as Oral Presentations eu acabo, assim, vou ser super sincera com você, Gledson, **acabo sendo leniente**, porque, o que acontece, **o conteúdo está bom, o flow da apresentação está bom**, e aí o aluno ultrapassa assim o tempo e eu falo, eu não vou tirar mais ponto dele porque eu só sei [*que ele ultrapassou o tempo*] porque eu parei o vídeo ou porque o celular estava contando e eu vi, então, assim, **às vezes é complicado essa parte do tempo**. (PROFESSOR G, grifo e esclarecimentos meus)

Eu acho que esta questão de tempo, às vezes isso é um problema, porque **eu já vi várias apresentações que estão muito boas, com conteúdo muito legal, todo mundo prestando muita atenção e eles ficam muito preocupados com o tempo, sendo que às vezes pode gastar um pouco mais de tempo**, várias vezes eu só faço, assim, gesto de contínua, porque acho que aqui lá não é o que vai matar a apresentação da pessoa, **eu acabo nem sendo muito picky na questão de nota**, entendeu? Porque às vezes eles se empolgam tanto para preparar alguma coisa, que valeu mais ter passado um minuto ali do negócio do que ter cortado e tentado tirar alguma coisa que seria muito legal ter apresentado, entendeu?

**O mínimo eu acho que deve ser respeitado**, porque senão têm vários que vão fazer uma caca de 10 segundos e acabou. Então o mínimo eu levo muito certo, assim, mas se foi relevante, interessante, todo mundo, eu vejo muito a turma, foi engaging pra turma? Foi, esquece, passa um pouquinho e está tudo certo, eu faço vista grossa. (PROFESSOR H, grifo meu)

O que as falas do Professor G e do Professor H revelam é um desconforto e confusão sobre o que fazer em situações não previstas na grade de avaliação. Desta forma, cada professor acaba abrindo suas próprias concessões e cada um segue um procedimento diferente (o que pode justificar, inclusive, porque o critério *Ritmo* e

*Tempo de Apresentação* foi um dos que mais obtiveram notas na faixa não aceitável, principalmente nos níveis mais básicos). Para mim, um dos motivos desta situação pode estar na própria instrução dada para a apresentação oral, que pré-determina e prescreve o tempo sem levar em consideração a tarefa em si. Outro problema é a atividade de avaliação não ter, na sua descrição, condições de produção claras e bem definidas, que auxiliariam a decidir qual seria a melhor duração daquela apresentação.

Como já discutido anteriormente, apesar de a apresentação oral ser um gênero, a forma como as instruções estão delineadas, tal instrumento não informa quase nada ao aluno: o aluno não tem papel social, o objetivo da apresentação oral não é definido, o público-alvo não é descrito. Enfim, a apresentação oral acaba se tornando um “Fale sobre...” que impacta, inclusive, no seu tempo de duração. Uma possível solução seria estabelecer um gênero com condições de produção pormenorizadas e levar em consideração, primeiramente, suas características e o que se espera em termos de produção do aluno para, daí, definir o tempo, que pode ser, inclusive, negociado com os alunos a partir das demandas da tarefa de avaliação.

Ainda com relação aos critérios e aos descritores, ao longo das dinâmicas, discutimos outra questão pertinente: palavras-chave da grade como “pouco”, “um pouco”, “algum”, “a maioria/major parte” ou ainda gama de recursos “muito limitada/limitada/pequena/boa/ampla”<sup>34</sup> podem não ser claras e geram dúvidas, ou seja, não contribuem muito para a objetividade da avaliação. Afinal de contas, o que significa ampla gama de recursos lexicais e qual a diferença entre esta e boa gama? Essa insegurança foi relatada por, pelo menos, quatro dos treze professores. O Professor G, ao explicar sua avaliação para o critério *Recurso Lexicais*, afirma: “eu fiquei bem, assim, entre o 3.5 e o 4, porque eu senti falta, por exemplo, do vocabulário trabalhado na lição, (...), então por isso eu fiquei, ai meu Deus, e agora, small range, good range?”. Esta é outra dificuldade relatada, ou seja, avaliar o desempenho do aluno por não ter confiança no que se espera da sua produção. Esta dificuldade se concentra principalmente na área linguística da grade de avaliação, especialmente no tocante a *Recursos Lexicais* e *Recursos Gramaticais*, o que pode evidenciar, mais uma vez, a necessidade de um instrumento de avaliação com um gênero e objetivos

---

<sup>34</sup> Na grade de avaliação, originalmente em inglês, os termos usados são “little”, “slightly”, “some”, “most”, “very limited / limited / small / good / wide rage”. Tradução minha. A grade de avaliação completa pode ser conferida nos anexos.

comunicativos bem definidos, para que fique claro, na grade de avaliação, o que se esperar da produção do aluno.

Essas palavras são, de fato, um tanto subjetivas, porque cada um as compreende de forma diferente. Há um problema para interpretar estas palavras dentro do nível (o que essas palavras significam dentro de determinado nível?), o que pode evidenciar um problema de o fato da grade ser única para todos os níveis. Seria necessário, a meu ver, um detalhamento do que estes termos significam para o nível e para a tarefa de avaliação, ou seja, para o nível X que está realizando a tarefa Y, uma ampla gama de recursos lexicais significa usar determinados itens, a serem definidos pela grade.

Por fim, outro ponto a ser asseverado diz respeito ao fato de a justificativa do professor poder evidenciar um descritor muito severo. Ao explicar sua avaliação para *Conteúdo e Gerenciamento da Fala*, o professor A afirma que, apesar de haver muitas hesitações na fala do aluno, nenhuma foi negativa para a apresentação, por isso sua nota foi 5. No entanto, o descritor 5 prescreve "sem hesitações"<sup>35</sup>, o que pode ser muito severo, afinal, hesitações são parte natural de qualquer situação de comunicação e não constituem necessariamente um problema em si. Soma-se a isto a fala do professor E que, ao justificar nota de *Recursos Gramaticais*, diz que só não atribuiu 5 para um aluno porque, de acordo com a grade de avaliação, nível 5 não apresenta erros: "Tinha que estar perfeito neste sentido". Isto também pode evidenciar outro critério muito severo, uma vez que seria virtualmente impossível uma fala sem nenhuma forma gramaticalmente inapropriada para o contexto.

Para mim, isto é uma falha da grade ao exigir algo do aluno que não está alinhado ao conceito de língua e aprendizagem-avaliação-ensino da instituição. O exemplo mais claro para isso é, dentro do critério *Recursos Gramaticais*, o aluno só atingir nível 5 (excelente) se sua fala não contiver nenhum erro, o que está desalinhado com o conceito de língua em uso da instituição. Novamente, descritores mais alinhados à tarefa de avaliação e ao conceito de língua em uso se fazem necessários.

Outra grande área identificada ao longo das sete dinâmicas conduzidas com os 13 professores diz respeito à própria natureza da atividade e suas instruções. Por exemplo, ao argumentar que a fala dos alunos ficaria muito repetitiva, uma vez que

---

<sup>35</sup> Na grade de avaliação, originalmente em inglês, o termo usado é "no hesitation". Tradução minha.

eles falariam sempre a mesma coisa, e longa para turmas grandes, o Professor L admitiu ter sentido necessidade de mudar as instruções da apresentação oral de sua turma. Outro ponto apresentado tange a forma como as instruções da apresentação oral foram desenvolvidas, exigindo do aluno mais do que os critérios permitem, prejudicando, conseqüentemente, a avaliação do aluno. Para ilustrar essa questão, cito o Professor B que, ao justificar uma nota de *Preparação e Organização e Ritmo e Tempo de Apresentação*, argumenta que as instruções da atividade exigiam muito do aluno, ou seja, muitas informações para o aluno lembrar e falar no espaço de tempo delimitado. O Professor K também sustenta esse ponto, ao dizer: "eu até lembro que, quando foi passada a task para eles [*alunos*], eles reclamaram 'teacher, é muita coisa pra falar'". O esclarecimento é meu.

Essas lacunas apontadas pelos professores quanto às instruções das tarefas somam-se às minhas próprias preocupações com relação à sua natureza, descritas anteriormente, no que tange à falta de informação (gênero, papel social, contexto de produção, por exemplo) e que fazem com que o instrumento de avaliação não impacte a aprendizagem da forma que se espera.

O que todos esses pontos podem estar levantando é: problemas das instruções em pré-determinar o tempo sem levar em consideração a atividade em si. O que precisaria ser feito, portanto, é a) levar em consideração, primeiramente, o gênero e o que se espera em termos de produção do aluno para, então, se definir o tempo; e b) problemas com a própria atividade - como não há um gênero definido, não há um alinhamento entre a apresentação e os critérios, evidenciando a necessidade de uma tarefa de avaliação com um gênero claramente definido e alinhado aos objetivos comunicativos do curso.

Por outro lado, também foi identificado um ponto positivo no que concerne à natureza da tarefa de avaliação, em outras palavras, quando ela se aproxima da realidade do aluno. O Professor H bem discute esta questão:

era pra falar de uma coisa da **vida deles**, eles se sentem muito mais à vontade, e mais tranquilos, eu acho assim, não é uma coisa que exige estudar, ou decorar muito. Eu dei esse task pros meus Upper e acho que foram todos muito bem. Quando é uma coisa muito **familiar** para eles, eles se dão bem. (PROFESSOR H, grifo meu)

Aqui, o Professor H discute o conteúdo da apresentação oral, ou seja, sobre o que os alunos devem falar e analisa que, quando eles apresentam sobre temas que fazem parte da realidade social deles, os alunos se sentem mais confortáveis e confiantes. Concordo com este ponto de vista e também acredito que isto seja verdadeiro não só quanto ao conteúdo, mas também ao gênero que eles produziram, ao qual eles devem estar expostos na vida fora de sala de aula. Nem sempre os alunos podem falar sobre aspectos puramente cotidianos, até porque uma das principais distinções entre os níveis mais básicos de língua e os mais avançados é justamente o quanto os alunos conseguem discorrer sobre temas menos familiares e mais abstratos. Todavia, o meio (lê-se, aqui, gênero) pelo qual ele pode desenvolver sua produção - seja, por exemplo, um vídeo para um canal de *YouTube*, um *post* em uma rede social, um episódio de *podcast*, o desenvolvimento de um *website*, entre inúmeras outras possibilidades - pode, e defendo que deve, ser familiar ao aluno.

Esta pesquisa-ação trabalha com três grandes frentes: 1. O desenvolvimento de tarefas avaliativas como promovedores da aprendizagem; 2. O desenvolvimento de uma grade de avaliação coerente, prática e alinhada à tarefa; 3. A aplicação dessa tarefa e sua grade no processo de avaliação dos alunos. Para tanto, a pergunta de pesquisa que rege este capítulo é: Quais são os principais problemas com a forma com a qual o atual instrumento de avaliação 'apresentação oral' está sendo realizado no instituto de idiomas e o que poderia ser feito para melhorá-lo? A fim de respondê-la, primeiramente relatei, na etapa um, as minhas próprias impressões e suspeitas sobre as lacunas do instrumento e como ele tem falhado em promover a aprendizagem. A seguir, descrevi e analisei os dados obtidos nas duas fases da geração de dados da etapa dois. Ao longo dessas etapas, os professores expressaram desafios e dificuldades que encontram ao trabalhar com as apresentações orais, da forma como ela é realizada no instituto de idiomas.

Entre elas, podemos citar as lacunas deixadas pelas instruções da tarefa (o aluno sabe, apenas, sobre o que falar, mas o propósito social e comunicativo da tarefa ainda fica embaçado); complicações em administrar toda a turma ao mesmo tempo que se faz uma avaliação analítica considerada extensa (oito critérios, com cinco níveis descritos para cada critério) das apresentações orais; a questão do envolvimento com o aluno e vínculo emocional que o professor criou com ele, além de fatores externos influenciando a avaliação; problemas apontados em critérios específicos, falta de clareza de palavras-chave dos descritores e ainda descritores

possivelmente muito severos; e, por fim, as instruções e a própria natureza da apresentação oral, que, por falta de condições de produção bem detalhadas, gera dificuldade na avaliação.

Algumas possíveis soluções indicadas nas dinâmicas, além das minhas próprias reflexões, são: tarefas de avaliação com gênero definido e condições de produção detalhadas; tarefas de avaliação que se aproximem da realidade do aluno; potencial por priorizar gêneros cujo conteúdo possa ser gravado (vídeos e episódios de *podcast*, por exemplo) e que exijam maior produção dos alunos; grade de avaliação mais simples, com menos critérios e descritores mais pontuais e específicos, alinhados ao que se espera do gênero; e inclusão da avaliação por pares e autoavaliação.

No próximo capítulo, portanto, descrevo o caminho teórico-metodológico pelo qual percorri para encontrar, na literatura especializada, soluções que vão ao encontro das necessidades constatadas nas etapas um e dois desta pesquisa-ação.



The Road Not Taken

Two roads diverged in a yellow wood,  
And sorry I could not travel both  
And be one traveler, long I stood  
And looked down one as far as I could  
To where it bent in the undergrowth;

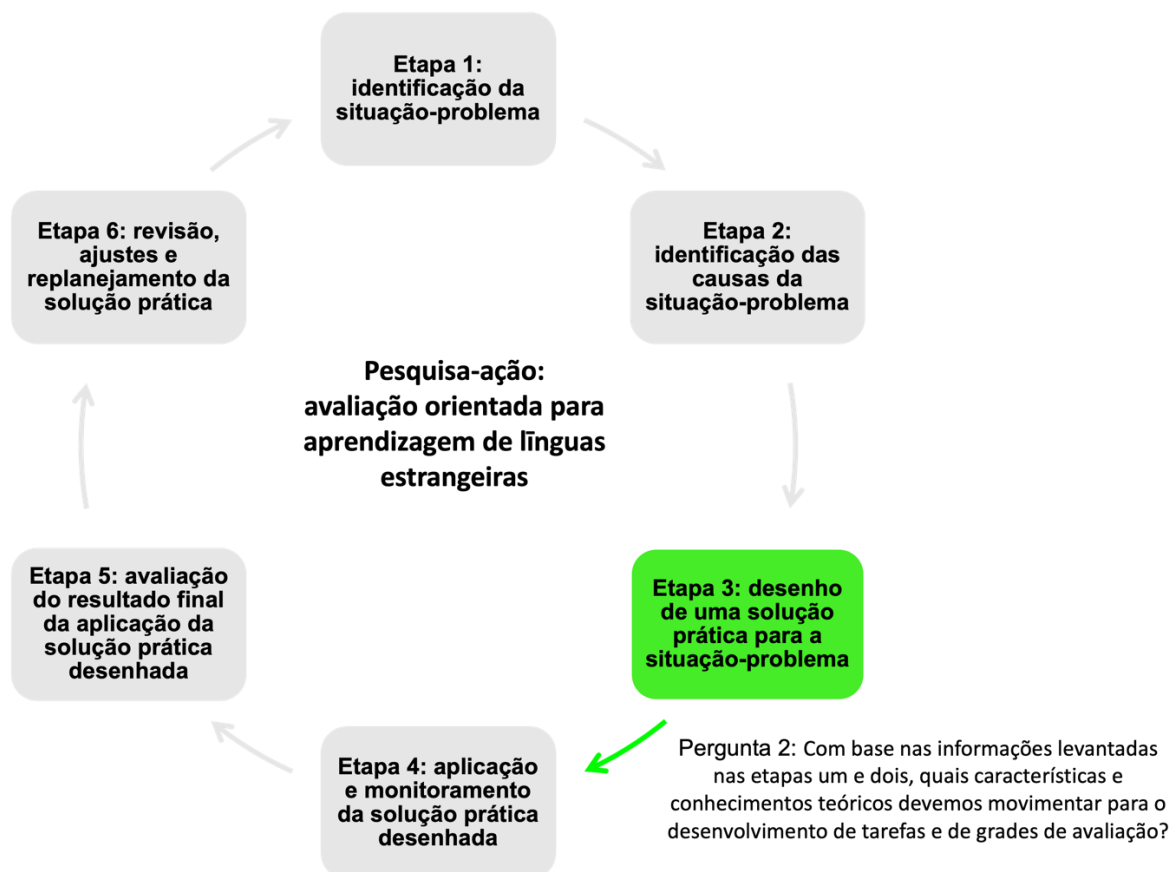
Then took the other, as just as fair,  
And having perhaps the better claim,  
Because it was grassy and wanted wear;  
Though as for that the passing there  
Had worn them really about the same,

## CAPÍTULO 3: O CAMINHO POUCO PERCORRIDO

No capítulo anterior, prestei-me a descrever as duas primeiras etapas desta pesquisa-ação: primeiramente, como observei a situação-problema em meu próprio contexto de trabalho e, em seguida, como que, por meio de dados e evidências empíricas, constatei que o problema realmente ocorria e identifiquei possíveis caminhos a serem seguidos para resolvê-lo ou, ao menos, mitigá-lo.

A pergunta de pesquisa que busco responder agora, portanto, é: com base nas informações levantadas nas etapas um e dois, quais características e conhecimentos teóricos devemos movimentar para o desenvolvimento de tarefas de avaliação e grades de avaliação? Para responder à referida pergunta, realizei a etapa três da pesquisa-ação, a ser lembrada: a partir da gama de possíveis soluções práticas, optei por uma das soluções ao problema, considerada a mais apropriada para agir sobre o problema e planejei como colocar isto em prática. A etapa três está destacada na figura 4, a seguir.

**Figura 4** – Etapa três da pesquisa-ação



Fonte: O próprio autor.

A etapa três foi feita pelo professor-pesquisador a partir dos resultados obtidos nas etapas um e dois. O objetivo foi criar, a partir da literatura especializada, uma matriz de avaliação orientada para aprendizagem de língua estrangeira para auxiliar no desenvolvimento de tarefas de avaliação que vão ao encontro das necessidades dos professores do instituto.

Para tanto, neste capítulo, descrevo o caminho teórico-metodológico pelo qual percorri e as interrelações teóricas que senti necessidade de tecer para atingir meu conceito de avaliação orientada para aprendizagem de língua estrangeira.

### 3.1 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM (APA): PASSOS INICIAIS

Leug *et al.* (2018) dão o “pontapé inicial” ao detalharem o conceito de Avaliação para Aprendizagem (ApA)<sup>36</sup>, a partir da descrição de alguns projetos desenvolvidos em diferentes partes do mundo. Para os autores (2018, p. 84), “a língua deve ser prontamente avaliável porque os alunos estão, pelo menos em teoria, realizando continuamente seus conhecimentos e habilidades em sala de aula<sup>37</sup>. Com isto em mente, ao longo da descrição de cada projeto, eles pontuam as principais características permeando ApA. Primeiramente, avaliação vista como forma inclusiva<sup>38</sup> para informar e (re)orientar a aprendizagem, destacando-se a intrínseca relação entre esta e estratégias de avaliação usadas para sua promoção.

Aliada a isto, está uma maior agência por parte dos professores, que decidem quando, como e onde avaliar seus alunos de acordo e coerente com o planejamento das aulas, fazendo uso de diferentes estratégias de avaliação, incluindo autoavaliação e avaliação por pares<sup>39</sup>. Neste cenário, uso de critérios, negociados e compartilhados entre professores e alunos, e o retorno dado a eles, o *feedback*, são aspectos-chave, porque é por meio deles que os alunos são capazes de perceber, em seu desempenho, os pontos fortes, que estão de acordo com o que se espera, e aqueles que, segundo os critérios, ainda não estão adequados. Esse retorno, portanto,

---

<sup>36</sup> Do termo original, *Assessment for Learning*. Tradução minha.

<sup>37</sup> Do original, “language should be readily assessable because learners are, at least in theory, performing their knowledge and skill in that subject continually in the classroom.” Tradução minha.

<sup>38</sup> Em oposição a uma função excludente que avaliação parece ter nas mãos de profissionais que a vêem simplesmente como meio para testar e ranquear o aluno de acordo com padrões pré-estabelecidos, sem se preocupar em melhorar seu desempenho (CARLESS, 2007; 2009; FURTOSO, 2008; KIELY, 2018).

<sup>39</sup> Do original, self-assessment e peer assessment, respectivamente. Tradução minha.

descreve o caminho que os alunos podem seguir para melhorar seu desempenho e atingir os objetivos esperados. Isto incentiva os alunos a assumirem responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem, desenvolvendo, desta forma, sua autonomia.

Além disso, os autores salientam que, para a ApA realmente funcionar, escola e professores precisam de autonomia no *design*, implementação e em como, quando e onde conduzir as tarefas<sup>40</sup> de avaliação. Os alunos, por sua vez, precisam de tempo e apoio suficientes para, de fato, serem capazes de mostrar sua capacidade de comunicação, para os professores avaliadores conseguirem avaliá-los.

Em suma, como explicam os autores,

[...] Um dos principais objetivos dos sistemas educacionais é melhorar a capacidade de todos os principais interessados em extrair inferências ou obter julgamentos a partir de dados, especialmente aqueles que participam do processo de melhora (por exemplo, alunos, pais, professores e formuladores de políticas). Isto pode ser alcançado discutindo-se o comando da tarefa e o que ela envolve, critérios de avaliação explícitos e acordados entre todos e significativos processos de moderação, assim como *feedback* construtivo e recomendações concretas para melhoria. Porque sempre haverá um problema de interpretação, o diálogo profissional e a interação devem ser centrais para o processo de tomada de decisão<sup>41</sup>. (LEUNG *et al.*, 2018, p. 80)

Em outras palavras, como os próprios autores deixam claro, mais importante do que o que os alunos conseguirem fazer em determinada situação (foco no passado), é o que eles são capazes de realizar, ou seja, foco no potencial e nas oportunidades futuras a serem desenvolvidas.

Tendo estas características em vista, um dos projetos de ApA descrito pelos autores (2018) foi desenvolvido na Austrália. Intitulado TEAL (*Tools to Enhance*

---

<sup>40</sup> Tarefa, nesta pesquisa, significa uma atividade com um objetivo comunicativo estabelecido, ou seja, reflete o mundo real fora de sala de aula, e com uma situação de comunicação claramente definida (quem fala e com quem interage, como, onde, quando e porquê), corroborando o conceito de avaliação orientada para aprendizagem de línguas defendido nesta pesquisa.

<sup>41</sup> Do original, “[...] a key goal for educational systems is to improve the ability of all key stakeholders to draw inferences or derive judgements from data, especially those who are meant to be doing the improving (i.e. students, parents, teachers, and policymakers) p. 80. “This can be achieved by establishing common understandings of the task, publicly agreed and explicit assessment criteria, and strong moderation processes as well as constructive feedback and concrete recommendations for improvement. Because there will always a problem of interpretation, professional dialogue and interaction have to be central to the decision-making process.” Tradução minha.

*Assessment Literacy for Teachers of English as an Additional Language*)<sup>42</sup>, tal projeto objetiva oferecer uma plataforma online de ferramentas, guias, informações e sugestões de tarefas de avaliação para informar professores de inglês como língua adicional sobre o processo de avaliação na perspectiva de ApA e melhorar o processo de ensino-aprendizagem em geral. Como benefícios, pesquisas mostram que os recursos oferecidos no site auxiliam os professores a adotarem práticas de avaliação situadas e contextualizadas, ou seja, respeitando as necessidades e características de cada realidade escolar.

Outros dois projetos descritos, um desenvolvido na Nova Zelândia, chamado *Interact*<sup>43</sup>, e outro em Hong Kong, denominado *The School-based Assessment of English Project*<sup>44</sup>, compartilham procedimentos bem semelhantes no que tange os objetivos de ApA, ou seja, a avaliação como elemento integrador no processo de ensino-aprendizagem, aluno como indivíduo e objetivo de melhorar sua aprendizagem por meio de *feedback*. Quanto aos procedimentos, ambos buscam escapar da avaliação por meio da famigerada entrevista, modelo historicamente mais privilegiado de avaliação de produção oral e, portanto, gravam os alunos em momentos de comunicação não-ensaiada, tais como conversas sobre planos para o fim de semana, debates, discussões e apresentações orais, no contexto de sala de aula.

Todavia, os desafios parecem superar os benefícios. Embora avanços rumo ao uso mais real da língua aprendida em situações de interação sejam reconhecidos, as gravações ainda eram vistas como provas e, portanto, ensaiadas, além de o trabalho do professor ter aumentado substancialmente. Não sabemos como os resultados de tais avaliações foram utilizados (os alunos tiveram acesso aos seus vídeos? O professor comentou seu desempenho apontando pontos fortes e aqueles a serem melhorados? Houve critérios explícitos e compartilhados? Os alunos tiveram oportunidade de melhorar sua produção?). Portanto, apesar de o instrumento, em princípio, visar a desenvolver uma avaliação de caráter formativo, ainda nos parece ter, como foco, o produto final, sem retornos significativos para os alunos, ou seja, uma avaliação da aprendizagem e não para a aprendizagem (LEUNG *et al.*, 2018).

---

<sup>42</sup> Ferramentas para melhorar o letramento em avaliação para professores de inglês como língua adicional. Tradução minha.

<sup>43</sup> Interaja. Tradução minha.

<sup>44</sup> Projeto de avaliação de língua inglesa na escola. Tradução minha.

Ao reconhecerem toda a complexidade conceitual, educacional e epistemológica que dá base à visão de ApA dos projetos relatados e ainda assentir ApA como intrínseco à atividade pedagógica da sala de aula, abarcando um número diverso de participantes, Leug *et al.* (2018) afirmam que se espera, de fato, uma grande gama de abordagens e práticas de avaliação. Assim sendo, eles explicitam que alguns fatores devem ser levados em consideração para escolher abordagem x ou y: contexto, construto, conceito de aprendizagem e língua. Em outras palavras, dizem respeito à importância de uma prática de avaliação que vá ao encontro com o que é desenvolvido a partir das mais variadas necessidades de cada aluno, assim como as demandas do currículo, para que haja um processo de aprendizagem-avaliação-ensino coerente.

Foi exatamente a partir de tais fatores que escolhi a descrição de um projeto conduzido no Reino Unido, intitulado *Learning-oriented language assessment* (LOLA)<sup>45</sup> para ancorar o modelo de avaliação trazido nesta pesquisa, uma vez que os princípios elaborados por Hamp-Lyons e Green (2014) e Hamp-Lyons (2017), expandindo os escritos de Carless *et al.* (2006) e Carless (2007; 2009) estão alinhados com o meu conceito de língua para interação e processo de aprendizagem-avaliação-ensino, conforme descrevi na introdução. Por possuir papel crucial nesta pesquisa, o conceito de AvOAL e seus princípios são pormenorizados a seguir.

### 3.2 AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM: OS PRINCÍPIOS DA AVOA<sup>46</sup>

Para o desenvolvimento de seu próprio modelo de avaliação, Hamp-Lyons (2017) empresta princípios essenciais do modelo elaborado por Carless *et al.* (2006) e discutido em diversos trabalhos, tais quais Carless (2007; 2009).

Neste modelo, o ponto de partida do esquema é o que Carless (2007) considera serem os dois principais objetivos da avaliação: um propósito voltado para a aprendizagem do aluno e outro direcionado para a avaliação do seu desempenho. A partir destas funções da avaliação, ele desenvolve seus princípios e descreve os atores envolvidos no processo. A figura 5, a seguir, ilustra o modelo e é a ele que dedicaremos agora nossa atenção.

---

<sup>45</sup> Avaliação orientada para a aprendizagem de línguas (AvOAL). Tradução minha.

<sup>46</sup> Do original, Learning-oriented assessment. Tradução minha.

**Figura 5 – Modelo de avaliação orientada para aprendizagem<sup>47</sup>**



**Fonte:** O próprio autor, a partir de Carless (2007; 2009).

Como é possível observar, o fato de tais funções de avaliação se sobreporem indicam que, quando a avaliação é feita eficientemente, uma de suas finalidades informa e complementa a outra, ou seja, ao mesmo tempo que o desempenho do aluno está sendo avaliado, ela também está evidenciando os pontos da aprendizagem dele e os caminhos que ele ainda precisa trilhar para melhorar e alcançar os patamares desejados. Como mesmo explica Carless (2007, p. 59), “o objetivo da AvOA é fortalecer os aspectos de aprendizagem da avaliação e acreditamos que isso pode ser alcançado por meio de avaliações formativas ou somativas, desde que o foco central seja a engenharia da aprendizagem apropriada do aluno.”<sup>48</sup> Compartilho do entendimento deste autor e, em minha acepção, um dos avanços que tal modelo traz é um movimento das modalidades de avaliação – avaliação diagnóstica, formativa e somativa (FURTOSO, 2011) – mais focado para a aprendizagem. Desta forma, a pergunta orientadora de todo o processo é como as práticas de avaliação apoiam a aprendizagem. Em outras palavras, elas são trabalhadas e desenvolvidas tendo a

<sup>47</sup> O modelo original, em inglês, pode ser conferido no Anexo C. Tradução minha.

<sup>48</sup> Do original, “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.” Tradução minha.

aprendizagem como força gravitacional, que traz todos os elementos do processo aprendizagem-avaliação-ensino para si<sup>49</sup>. Por fim, conforme a figura 5, todo esse movimento informa, de um lado, aluno e, do outro, professor, fortalecendo, mais uma vez, nossa visão de avaliação como elemento integrador da aprendizagem e do ensino.

### 3.2.1 Tarefas de Avaliação como Tarefas de Aprendizagem

A partir dos dois objetivos centrais, três princípios, interdependentes, fundamentam o modelo da AvOA. O primeiro deles refere-se às tarefas desempenhadas pelos alunos que, segundo Carless (2007), devem ser desenhadas a fim de encorajar e promover a aprendizagem. Ao ressaltar a importância da coerência entre os objetivos de aprendizagem<sup>50</sup>, a forma como o ensino é desenvolvido e a avaliação, o autor pondera que “quando as tarefas de avaliação incorporam os resultados de aprendizagem desejados, os alunos são preparados para experiências de aprendizado profundas, progredindo em direção a esses resultados (...)”<sup>51</sup> (2007, p. 59). Traçando um paralelo entre Haydt (2004), que reconhece que seria virtualmente impossível avaliar exatamente tudo o que se ensina e se aprende e, portanto, é necessário que se faça uso de uma gama de diferentes instrumentos de avaliação para que uma avaliação coerente e significativa seja realizada, e Carless (2007), que corrobora esse pensamento, as tarefas de avaliação são vistas, por este autor, como primordiais, pois são a partir delas que informações vitais sobre a aprendizagem serão coletadas. Para tanto, tais tarefas devem ser orientadas para a aprendizagem, isto é, devem ajudar o aluno a melhorar as habilidades que lhe serão necessárias quando, de fato, usar a língua fora do contexto escolar, para agir no mundo de forma eficaz.

Quanto à natureza destas tarefas de avaliação, Carless (2007) reconhece a quase impossibilidade de conseguirem simular o uso da língua-alvo<sup>52</sup> em situações

---

<sup>49</sup> O que justifica, mais uma vez, a escolha pelo termo aprendizagem-avaliação-ensino.

<sup>50</sup> Outros autores também dão destaque a esta coerência no processo de aprendizagem-avaliação-ensino, tais como Furtoso (2008; 2011).

<sup>51</sup> Do original, “when assessment tasks embody the desired learning outcomes, students are primed for deep learning experiences by progressing towards these outcomes (...)”. Tradução minha.

<sup>52</sup> Entendo língua-alvo como todo o repertório linguístico-discursivo ensinado para que o aluno seja capaz de cumprir determinado objetivo comunicativo. Por exemplo, para que o aluno seja capaz de

reais de uso linguístico. Entendo o que o autor afirma, uma vez que qualquer tarefa proposta, em sala de aula, terá, em níveis maiores ou menores, caráter artificial, uma vez que aquele espaço não é onde a língua seria usada naturalmente e também não é possível prescrever em quais situações de uso determinada língua-alvo será usada. Mesmo assim, Hamp-Lyons (2017) aponta a importância de tais tarefas serem desenhadas a fim de que sejam menos artificiais e as mais reais possíveis, refletindo as habilidades comunicativas que os alunos terão que desempenhar no mundo exterior à sala de aula.

Deste modo, Carless (2009) elucida a importância de tal tarefa ser a mais autêntica possível. Todavia, vejo uma lacuna, aqui, que merece ser refletida. O que exatamente significa ‘uma tarefa ser a mais autêntica possível’? Como o autor não deixa isto claro, o conceito de autêntico permanece abstrato. Ao criarem uma matriz de avaliação para o desenvolvimento de sequências didáticas de avaliação, Batista *et al.* (2022) fazem uso dos princípios abordados por Carless e, a fim de preencherem estes espaços, trabalham com o conceito de tarefa de avaliação com potencial de autenticidade (BATISTA; MORAES, 2020), desenhando um diálogo com a teoria dos gêneros textuais, cujos paralelos retomo neste estudo. Seguindo Bazerman (2012), entendo gênero como uma ação social, uma resposta a uma situação e completamente vinculado às práticas sociais, ou seja, formas de ser e estar no mundo. Aliado a isto, vejo gêneros como enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003), ou seja, ao mesmo tempo em que conserva, em si, características que o identificam como tal, ele também passa por ininterruptas mudanças que refletem o contexto sócio-histórico, cultural e político ao qual está inserido (SOBRAL, 2009). Sob a luz do interacionismo sócio-discursivo (ISD), a linguagem “(...) é predominantemente social e decorrente das interações, que permitem a aprendizagem e a apreensão de regras de convívio social, das formas de agir no mundo a nossa volta, bem como a construção de nossas representações do mundo” (CRISTOVÃO *et al.*, 2010, p. 193). Em outras palavras, a linguagem tem papel protagonista nas nossas relações, pois é por meio dela que agimos no mundo e o transformamos. Uma vez que, segundo Cristóvão (2010), todas as nossas ações se dão por meio dos gêneros, é importante que isto se reflita em sala de aula. Mesmo que o processo de aprendizagem-

---

narrar o que fez no seu último fim de semana, a língua-alvo muito provavelmente seria atividades, tais como praticar esportes, ir ao cinema, ficar em casa, entre diversos outros, e o passado simples destes verbos.

avaliação-ensino não seja baseado no trabalho com gêneros, como é o caso no meu contexto de atuação e de pesquisa, o ensino da língua-alvo sempre se dá a partir do gênero e sua presença é essencial para preparar os alunos para agirem nas mais diversas esferas sociais, formando, desta forma, como Rocha (2009) defende, cidadãos críticos, éticos, sensíveis e tolerantes à diversidade e capazes de, por meio da língua, transformarem seu meio.

Defendo que, para que uma tarefa de avaliação tenha um alto potencial de autenticidade (BATISTA; MORAES, 2020), todos estes conceitos sejam, portanto, refletidos nessa tarefa. Com um gênero e um objetivo comunicativo claramente definidos, os alunos poderão saber em que esfera social e momento sócio-histórico sua produção circularia, para quem e com qual propósito (MIQUELANTE *et al.*, 2017).

Além disso, Carless (2009) também aponta outras características importantes da tarefa, tais como promover a participação dos alunos, desde a escolha e desenvolvimento da tarefa, até a possibilidade de eles se autoavaliarem ou avaliarem uns aos outros. Ademais, as tarefas devem ser planejadas e sequenciadas a ponto de proporcionar *feedback* a tempo para que a aprendizagem possa ser reorientada.

Somam-se a isto, ainda, o motivador das tarefas, isto é, de encorajar os alunos a buscarem produzir o seu melhor, assim como ênfase na colaboração (em detrimento à competição) por meio de trabalhos em grupos e projetos, por exemplo; isto está alinhado com o que Gee (2000) discute. Considerando o processo de globalização e todas as interconexões implicadas, o autor explora o conceito do novo capitalismo, dentro do qual diversidade, flexibilidade, fluxo (de ideias e mercadorias, por exemplo), inovação e mudanças rápidas são características-chave. Dentro deste contexto, o conhecimento é construído colaborativamente e a inteligência significa saber trabalhar em grupos. Apropriando-nos das palavras do autor, aproximando-as de outras vozes da área que questionam até que ponto as escolas estão promovendo este ensino criativo e crítico (TÍLIO, 2017) e as recontextualizando para a área de avaliação, o processo coerente de aprendizagem-avaliação-ensino deve desenvolver nos alunos menos a capacidade de saber muito sobre determinado assunto e mais a habilidade de lidar com e responder às situações de diferentes domínios. Assim, eles desenvolvem a habilidade de se adaptarem conforme necessário, sabendo como negociar e resolver problemas de forma criativa e em colaboração com outros indivíduos.

Sinto, neste momento, mais uma lacuna nos escritos de Carless (2007; 2009) com relação ao seu primeiro princípio para a AvOA. Como tais projetos que prezam pelo trabalho colaborativo e cooperativo podem se dar, na prática? Como isto pode se tornar menos abstrato e mais palpável? A resposta que defendo para tal questão está na teoria das metodologias ativas.

Batista *et al.* (2022), emprestando a voz de significativos nomes no âmbito das metodologias ativas (MAs), tais como Bacich (2017), Reser, Rocha e Silva (2018) e Mitre *et al.* (2008), explicam que as MAs partem dos alunos, ou seja, eles são os protagonistas do processo. Diesel, Baldez e Martins (2017) afirmam que as MAs são “(...) uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem)”, ou seja, “enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa” (p. 270). Em outras palavras, por meio das atividades propostas, busca-se levar os alunos a desenvolverem características de agentes autônomos e construtores do seus próprios conhecimentos.

Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), as MAs visam a encorajar os alunos a procurarem por soluções para situações-problema e tomar decisões de forma mais autônoma e independente. O professor, por sua vez, tem papel de mediador e facilitador, ou seja, ele oportuniza os momentos de aprendizagem e ajuda os alunos a ativarem os conhecimentos necessários para cumprir cada etapa de uma determinada tarefa. A avaliação, portanto, deve ser de caráter formativo e o retorno que se dá aos alunos, o *feedback*, é sistemático e constante.

Morán (2015, p. 19), corroborando com esta visão, ainda afirma que “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”. Desta forma, o autor pontua, como possíveis formas de se materializar as metodologias ativas, projetos individuais, projetos em grupo, sala de aula invertida, jogos, aulas roteirizadas, problemas reais, desafios relevantes, aprendizagem por pares (*peer instruction*), estudos de caso, entrevistas, narrativas e pesquisas. Segundo o autor, estas são propostas centradas nos alunos, o que vai diretamente ao encontro do conceito de avaliação orientada para aprendizagem de línguas defendido nesta tese.

Justamente por ter os alunos como ponto de partida e sua aprendizagem como objetivo final, ou seja, como protagonistas do processo, terem o professor como facilitador e propor atividades que, acredito, podem se tornar tarefas de avaliação com grande potencial de autenticidade e que podem ser cumpridos etapa a etapa (veremos, mais adiante, que este é outro princípio da visão de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas defendida aqui) é que as MAs têm condições, sim, de preencher as lacunas deixadas por Carless (2007), no que concerne a como uma tarefa de avaliação pode ser, de fato, parecida com as realidades dos alunos fora de sala de aula e se tornar, portanto, mais significativa para os estudantes. Afinal, como afirma Morán (2015, p. 18), “quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Outra área do conhecimento que, a meu ver, contribui para a problemática encontrada nos dizeres de Carless (2007) sobre tarefas de avaliação como tendo que se aproximar, ao máximo, das realidades dos alunos fora de sala de aula, é a dos multiletramentos. Assim como a teoria das MAs, discorrido anteriormente, Batista *et al.* (2022) também discutem como os multiletramentos podem contribuir para o desenvolvimento de tarefas de avaliação. Mobilizando significativos nomes como The New London Group (1996), Rojo (2017), Davila (2019) e Marzari e Leffa (2017), os autores apontam quatro conceitos-chave, dentro desta área de conhecimento, que informam e contribuem para a teoria de avaliação orientada para aprendizagem de línguas defendida aqui. Quais são, portanto, as ligações que acredito existir?

A partir de todos estes autores, a primeira delas, muito alinhada à ideia de prática e ação social apontada pela teoria dos gêneros, diz respeito à prática situada e ao enquadramento crítico, ou seja, uma situação que simula, dentro da tarefa de avaliação, uma possibilidade real de atuação dos alunos na vida fora de sala de aula. Justamente considerando a realidade em que os alunos estão inseridos, o cumprimento dos objetivos comunicativos das tarefas de avaliação propostas por meio da matriz de avaliação desenvolvida nesta pesquisa geralmente exigirá, por parte dos alunos, conhecimento de diferentes modalidades de texto e linguagens (analógicos, digitais, verbais, imagéticos, entre muitos outros) e letramento digital, o que demandará a capacidade dos alunos de produzir textos multimodais, tais como

vídeos, episódios de *podcast*, e infográficos, entre inúmeras outras possibilidades (também alinhadas às metodologias ativas), de forma reflexiva, crítica e criativa.

No âmbito da pedagogia dos multiletramentos, a prática transformada (THE NEW LONDON GROUP, 1996), ou seja, a capacidade de materializar, na sua ação social fora de sala de aula, os conhecimentos impulsionados pelo processo de aprendizagem-avaliação-ensino em sala de aula, é outro ponto de convergência com o princípio de Carless (2007), discutido nesta seção e que faz parte da matriz de avaliação desenvolvida nesta pesquisa. Outra interconexão com os multiletramentos, a instrução evidente, será melhor discutida na próxima seção, quando abordarei a importância do envolvimento dos alunos.

É justamente a partir de todas estas características que subjaz a ideia de aprendizagem para a vida da teoria de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas defendida aqui: tarefas com alto potencial de autenticidade que permitirão com que o aluno desenvolva habilidades que serão transpostas para fora do contexto escolar e postas em práticas.

### 3.2.2 O Envolvimento do Aluno

O segundo princípio do modelo de AvOA de Carless (2007; 2009) destaca o papel do envolvimento dos alunos no que concerne aos critérios de avaliação, assim como ao processo de avaliação por pares e autoavaliação. Ao defender que os alunos participem, sempre que praticável, da negociação e definição dos critérios (e, acrescento, descritores) de avaliação, o autor explica que

Os processos de avaliação devem envolver os alunos tanto quanto possível. Da mesma forma que os estudantes precisam estar ativamente envolvidos na construção da compreensão do conteúdo, eles precisam desenvolver as mesmas habilidades em relação à avaliação. Diálogos com estudantes sobre processos de avaliação também podem facilitar a transparência e aumentar a confiança mútua. Devido ao seu papel principal de certificação, os alunos estão focados em questões de avaliação e essas conversas podem ajudá-los a entender melhor o processo de avaliação, seu papel nele e as 'regras do jogo'.<sup>53</sup> (CARLESS, 2009, p. 82)

---

<sup>53</sup> Do original, "assessment processes should involve students as much as possible. In the same way as students need to be actively involved in constructing understanding of content, they need to develop

Desta forma, ao terem ciência do que estão sendo avaliados e estarem engajados ativamente no processo por meio da autoavaliação e avaliação por pares, os alunos podem desenvolver maior autonomia quanto ao seu próprio aprendizado, o que pode ser motivador.

Carless (2009) defende que seu conceito de avaliação por pares não significa um aluno dando nota para outro, mas, sim, uma oportunidade que os alunos têm para refletir sobre o que se espera que eles consigam desempenhar (por meio tanto dos critérios estabelecidos quanto por exemplos de outras performances) e até que ponto o colega conseguiu atingir tais objetivos. Isto, por sua vez, pode fazer com que o aluno olhe para sua própria produção com um olhar mais crítico e, a partir daí, possa (re)orientar sua própria aprendizagem. Neste cenário, avaliação por pares e autoavaliação estão intimamente interligados.

Para Carless (2009), possivelmente, não há habilidade mais relevante a ser desenvolvida e encorajada entre os alunos do que a autoavaliação. Assim, de acordo com o posicionamento do autor, “(...) a avaliação deve ser sustentável para os propósitos atuais, ao mesmo tempo em que os alunos são capacitados, através de seu envolvimento ativo no processo de avaliação, com as disposições necessárias para a aprendizagem ao longo da vida.”<sup>54</sup> (p. 82). Portanto, a habilidade de se autoavaliar não será útil somente para os propósitos das tarefas de avaliação em sala de aula, mas pode ser muito significativa também para as ações em sociedade.

Neste momento, podemos estabelecer uma conexão entre este princípio desenvolvido por Carless (2007) e a instrução evidente, um dos componentes da pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), ou seja, o envolvimento dos alunos ao longo de todo o processo avaliativo. Sob esta perspectiva, o trabalho colaborativo entre todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem-avaliação-ensino é essencial para que os alunos desenvolvam uma maior consciência, autonomia e responsabilidade sobre sua própria aprendizagem.

---

the same skills in relation to assessment. Dialogues with students about assessment processes can also facilitate transparency and enhance mutual trust. Because of its key certification role, students are focused on issues in assessment and such conversations can help them to understand better the assessment process, their role in it and the “rules of the game.” Tradução minha.

<sup>54</sup> Do original, “(...) assessment needs to be tenable for current purposes, whilst also equipping students through their active involvement in the assessment process with the necessary dispositions for lifelong learning.” Tradução minha.

No que tange aos critérios, uma vez que os gêneros e suas características orientam o desenho de uma tarefa de avaliação para que ela tenha um alto potencial de autenticidade, também acredito que os pressupostos teórico-metodológicos do ISD têm muito a contribuir com o modelo de avaliação defendido neste estudo no que concerne às capacidades da linguagem. Cristóvão *et al.* (2010) explicam que estas referem-se às habilidades necessárias para que um texto seja produzido em uma situação de comunicação específica e apontam, primeiramente as capacidades de ação, ou seja, os 'conhecimentos relacionados ao contexto de produção que contribuem para o reconhecimento do gênero, adequação ao contexto e mobilização de conteúdos.' (p. 194). A seguir, trazem as capacidades discursivas, ou seja, como um texto se organiza e é apresentado. Em outras palavras, características tais como seu *layout*, funcionamento e articulação entre linguagem verbal e não-verbal, registro, tom mais pessoal ou impessoal, entre outras possíveis características textuais. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas, que se refere aos conhecimentos linguísticos evocados relevantes e significativos à situação de interação.

Aliada a estas, Cristóvão e Stutz (2011) propõem as capacidades de significação, que permite o entendimento de aspectos mais gerais do texto e possibilita que o indivíduo os relacione com sua própria realidade. Miquelante *et al.* (2017) avançam nesta discussão e, ao descreverem o trabalho realizado com três sequências didáticas e focarem sua análise na avaliação, apresentam um quadro, a meu ver, minucioso e substancial, de critérios de análise a partir das quatro capacidades de linguagem. Acreditamos que, feitas as mudanças necessárias, estes critérios podem orientar a avaliação do desempenho dos alunos nas tarefas que serão sugeridas posteriormente, nesta pesquisa, uma vez que têm potencial para informar o desenvolvimento da grade de avaliação.

O quadro 13, a seguir, apresentada uma versão adaptada das capacidades de linguagem e critérios trazidos por Miquelante *et al.* (2017).

**Quadro 13 – Capacidades de linguagem e critérios**

Capacidades de linguagem	Crítérios para análise
Capacidades de Ação	Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, para que objetivo.
	Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a informação.
	Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais.
	Mobilizar conhecimento de mundo para a compreensão e/ou produção de um texto.
Capacidades Discursivas	Reconhecer a organização do texto como: layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.
	Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.
	Entender a função da organização do conteúdo naquele texto.
	Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
Capacidades Linguístico-discursivas	Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.
	Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores textuais, por exemplo).
	Dominar operações que cooperam para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo).
	Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (texto verbal, por exemplo).
	Expandir o vocabulário para permitir melhor compreensão e produção de textos.
	Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas a sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.
	Tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto.
	Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.
	Reconhecer a mobilização (ou não) em um texto.
	Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.
Capacidades de Significação	Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.
	Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir, e sentir de quem os produz.
	Construir mapas semânticos.
	Engajar-se em atividades de linguagem.
	Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos.
	Relacionar os aspectos macro com sua realidade.
	Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem.
	(Re)conhecer a sócio-história do gênero.
Posicionar-se sobre as relações textos-contextos.	

**Fonte:** Miquelante *et al.* (2017, p. 273-274), adaptado.

### 3.2.3 Feedback como Feedforward

O terceiro princípio trazido por Carless (2007; 2009) é com relação ao *feedback* e *feedforward*. Para ele, o primeiro deve vir em momentos oportunos do processo e orientado para o futuro, para que haja tempo para se realizar intervenções e os alunos consigam melhorar o desempenho deles. Como resume Hamp-Lyons (2017, p. 91), “(...) *feedback* eficaz torna-se *feedforward* quando apoia o aluno não somente para melhorar a tarefa de avaliação imediata, mas também para generalizar o *feedback* e aplicá-lo em outras tarefas similares – e para novas tarefas e novos contextos de aprendizagem”.<sup>55</sup>

Mais uma vez, o ISD é capaz de informar tal princípio, uma vez que *feedback* como *feedforward* está intrinsecamente ligado às capacidades de linguagem e aos critérios sugeridos por Miquelante *et al.* (2017). A partir deles, o *feedback* descritivo (HATTIE, 2012) é oportunizado, pontos fortes do desempenho dos alunos são destacados e possíveis caminhos a serem seguidos para que os alunos possam melhorar determinados aspectos das suas produções são descritos. Além disso, tais critérios também permitem com que os professores constatem o que, no seu fazer pedagógico, está dando certo e o que se beneficiaria com uma reorientação de sua prática pedagógica.

Para mim, o *feedback* como *feedforward* é, com certeza, um dos pilares de sustentação de uma avaliação orientada para aprendizagem de línguas, pois é por meio dele que os alunos serão capazes de perceber seus pontos fortes, o que precisa ser melhorado e como o fazer. O impacto disso, como afirma Hamp-Lyons (2017), pode ser para a vida, uma vez que eles têm a oportunidade de expandir o *feedback* recebido para outras situações de interação.

## 3.3 AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Embora tal modelo descrito por Carless (2007; 2009) seja de extrema pertinência para esta investigação, ele foi criado para atender às necessidades do processo de aprendizagem-avaliação-ensino em contextos de ensino superior, e não

---

<sup>55</sup> Do original, “Effective feedback becomes feed-forward when it supports the learner not only to improve on the immediate task, but also to generalize the feedback for application in other similar tasks—and to new tasks and new learning contexts”. Tradução minha.

foi pensado propriamente para línguas estrangeiras<sup>56</sup>, por isso mesmo, ao discorrer sobre seus três princípios, encontrei lacunas que busquei preencher por meio de intersecções com outras teorias, nomeadamente: a teoria dos gêneros, das metodologias ativas e dos multiletramentos.

Nesta direção, Hamp-Lyons e Green (2014) propõem uma expansão deste modelo ao acrescentar mais dois princípios de avaliação: práticas e processos interativos, e o desenvolvimento gradual<sup>57</sup> das tarefas. Como explica Hamp-Lyons (2017), quando estes cinco princípios funcionam juntos, temos um modelo de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas (AvOAL).

Para a autora (HAMP-LYONS, 2017), o primeiro princípio está relacionado com a forma como as tarefas de avaliação são negociadas e/ou apresentadas para os alunos, idealmente de forma interativa. Em outras palavras, alunos e professores realizam uma série de ações dentro do processo avaliativo, dentre as quais, mas não limitadas a, solicitarem esclarecimentos, darem sugestões, planejarem estratégias de aprendizagem, autoavaliarem-se, darem e receberem *feedback*, entre outras.

Este princípio está intimamente ligado ao outro, o desenvolvimento gradual das tarefas. Referindo-se a um processo educacional em que materiais, habilidades, conteúdos e língua-alvo a ser desenvolvida para se atingir determinado objetivo comunicativo são apresentadas etapa a etapa, a autora salienta que “(...) um desenvolvimento gradual eficaz depende da observação habilidosa dos professores sobre a aprendizagem e (pelo menos no caso da aprendizagem de línguas) sobre a sua capacidade de trabalhar de forma contingente e em tempo real com os alunos quando estes se dedicam à atividade linguística.”<sup>58</sup> (2017, p. 92). Em outras palavras, as tarefas de avaliação são desenvolvidas gradativamente, etapa por etapa, para possibilitar a aprendizagem, o que também se alinha à questão das metodologias ativas trazidas nesta pesquisa.

Estes dois princípios também estão em consonância com o trabalho com gêneros, com o qual traçamos alguns diálogos para o desenvolvimento da matriz de avaliação proposta nesta pesquisa. Como Magalhães e Cristóvão (2018) elucidam, um dos autores no qual o ISD se baseia é Vygotsky. “Um aspecto central na

---

<sup>56</sup> Para detalhes do contexto de desenvolvimento do modelo, conferir Carless (2007; 2009).

<sup>57</sup> Do original, “*scaffolding*”. Tradução minha.

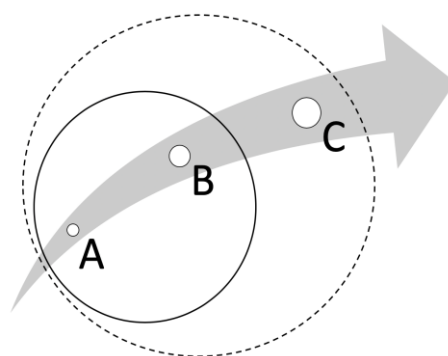
<sup>58</sup> Do original, “Effective scaffolding depends on teachers’ skilled observation of learning and (at least in the case of language learning) on their ability to work contingently and in real time with learners as they engage in language activity.” Tradução minha.

perspectiva histórico-cultural é a relação sujeito-meio, vista como uma unidade, já que é no seu convívio social que o indivíduo se desenvolve (...)" (p. 23).

Além de centralizar o papel da interação social para o crescimento humano, o conceito vygotskyano de zona proximal de desenvolvimento (ZPD) também se mostra relevante para os dois princípios descritos acima. Ao também debaterem avaliação, mas com foco em crianças, Pádua e Tonelli (2018) explicam que ZPD refere-se à distância em que o indivíduo encontra-se e com cujos conhecimentos ele é capaz de resolver problemas individualmente e onde ele é capaz de chegar, ou seja, seu potencial, para resolver problemas com a ajuda de um par mais experiente. Para as autoras, tendo o progresso e desenvolvimento do aluno como o cerne da avaliação, a mediação e o auxílio do par mais experiente também são cruciais.

A forma como estes conceitos, caros para o ISD, dialogam com os dois princípios de Hamp-Lyons (2017) descritos acima, está ilustrada na figura 6.

**Figura 6** – Diálogo entre os princípios trazidos por Hamp-Lyons e ZPD



**Fonte:** O próprio autor.

Na figura 6, o Ponto A é o nível real de um aluno em um determinado momento do seu processo de aprendizagem-avaliação-ensino, ou seja, representa o que o aluno já é capaz de realizar de forma mais autônoma. O Ponto B representa seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, onde ele é capaz de chegar por meio da interação com a tarefa de avaliação e um par mais experiente. O Ponto C, em um primeiro momento, representa um nível fora da ZPD do aluno. No desenvolvimento e realização de uma tarefa de avaliação, ao interagir e envolver o aluno no processo sistematicamente e desenvolver a tarefa de forma gradativa, etapa a etapa, proporcionando um retorno descritivo e eficaz para o aluno, o professor se coloca no papel de par mais experiente para facilitar a aprendizagem e o desempenho do aluno.

Dito de outro modo, ele trabalha com a ZPD do aluno, possibilitando com que o aluno se movimente por ela, para que o Ponto B passe a ser o nível real de desenvolvimento e, em um segundo momento, o Ponto C passe a ser o nível de desenvolvimento potencial do aluno para, mais uma vez, por meio do mesmo processo, o Ponto C tornar-se nível real e assim num contínuo crescente de desenvolvimento. Além disso, o professor não é o único que pode assumir papel de par mais experiente e, no âmbito do modelo de avaliação que estamos propondo, no qual a autoavaliação e a avaliação por pares são encorajadas, os outros alunos também assumem função de par mais experiente nessa ZPD.

Em suas pesquisas, Hamp-Lyons (2017) analisa vídeos de aplicação de um exame de proficiência em língua inglesa de larga escala da Universidade de Cambridge para verificar pontos em que características da AvOAL estão presentes. Embora exames de proficiência não sejam o nosso foco, a autora aponta características de AvOAL contrapostas às características de exames de larga escala que nos são interessantes, pois essas características também orientam o nosso modelo de avaliação: com relação às características da AvOAL, o que incluiremos no modelo; já as características de exames de larga escala, exatamente o que queremos desviar.

De acordo com Hamp-Lyons (2017), as tarefas, no âmbito do modelo de AvOAL, são orientadas para a aprendizagem, desenvolvidas em etapas para sua conclusão e todos os participantes do processo, isto é, alunos e professores, são encorajados a fazerem perguntas de caráter interativo e exploratório. Em oposição, as tarefas de exames de larga escala objetivam fazer um julgamento sobre o nível linguístico do que está sendo produzido, por isso nenhum tipo de apoio é permitido e geralmente o responsável por fazer as perguntas é o avaliador.

Além disso, na AvOAL, o aluno é convidado a participar do processo de avaliação por meio da avaliação em pares e/ou autoavaliação, o que não é observável em testes de larga escala. *Feedback*, por sua vez, é imediato e usado para informar intervenções futuras, já candidatos realizando testes de proficiência raramente recebem *feedback* imediato, e este geralmente é dado muito tempo depois da realização do teste, na forma de uma nota ou conceito, sem se propor a orientar mudanças futuras para o candidato.

Por fim, Hamp-Lyons (2017) ainda acrescenta que a avaliação orientada para a aprendizagem de línguas é inerentemente interativa. Como a autora declara:

“porque as habilidades que sustentam a interação eficaz são vitais para uma comunicação bem-sucedida e a conquista de objetivos sociais e profissionais, devemos fazer da interação um foco [...]”<sup>59</sup> (p. 93). Tal pensamento se alinha com nosso próprio conceito de língua e aprendizagem-avaliação-ensino descritos na introdução desta tese.

Teoricamente, em que medida esta pesquisa-ação proporciona avanços? Aproveito este momento para realizar uma reflexão sobre a pesquisa desenvolvida por Hamp-Lyons (2017). Exames de larga escala, como o analisado pela autora, têm como objetivo a avaliação de proficiência dos alunos naquele determinado momento, ou seja, avaliação de produto, e pode ser que, para este fim, algumas características apontadas e criticadas pela autora não sejam, de fato, tão importantes.

Assim, esta pesquisa avança ao 1. expandir o contexto de aplicação dos princípios elucidados por Carless (2007; 2009), uma vez que a pesquisa deste autor se dirige, principalmente, ao ensino superior e não necessariamente à área de aprendizagem-avaliação-ensino de língua estrangeira; 2. trazer à baila outras teorias, como a teoria dos gêneros, das metodologias ativas e dos multiletramentos, que preencham as lacunas deixadas por Carless (2007; 2009); 3. ampliar o contexto de aplicação dos princípios trazidos por Hamp-Lyons (2017), uma vez que a autora delimita sua atenção a exames de larga escala e esta pesquisa se propõe a olhar para dentro da sala de aula, no processo gradual da aprendizagem-avaliação-ensino. Detalhes do resultado deste avanço são descritos a seguir.

### 3.4 AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Como este texto também objetiva descrever a minha jornada como pesquisador e as etapas da investigação que me trouxeram até este momento, cabe aqui afirmar que tenho trabalhado com a descrição e ampliação do conceito de AvOAL desde o mestrado, quando investiguei conceitos de avaliação formativa de um grupo de professores e propus uma oficina sobre o tema. Desde então, intensifiquei minhas leituras e, em 2020, publiquei dois artigos em coautoria (MORAES; BATISTA, 2020;

---

<sup>59</sup> Do original, “Because the skills that underpin effective interaction are vital to successful communication and achievement of social and professional goals, we must make interaction a focus [...]”. Tradução minha.

BATISTA; MORAES, 2020)<sup>60</sup> que trazem os princípios de AvOAL aplicados no contexto de avaliação de língua estrangeira para crianças.

O diálogo entre os princípios descritos por Carless (2007) e Hamp-Lyons (2017) com as teorias dos gêneros, das metodologias ativas e dos multiletramentos é narrado em Batista *et al.* (2022). Nessa pesquisa, os autores trabalham com o conceito de sequência didática avaliativa (SDA) e desenvolvem uma matriz de avaliação para o desenvolvimento de outras SDAs. Esta pesquisa não tem como objetivo elaborar SDAs, mas, sim, propor uma matriz para produção de tarefas de avaliação. Desta forma, adapto a matriz elaborada em Batista *et al.* (2022) e a trago na figura 7, a seguir.

**Figura 7** - Matriz para elaboração de tarefas de avaliação



Fonte: O próprio autor, a partir de Batista *et al.* (2022).

<sup>60</sup> Textos originalmente submetidos como produto final da disciplina “Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Como podemos verificar, os princípios trazidos por Carless (2007) e Hamp-Lyons (2017) são ampliados e o conceito de avaliação orientada para aprendizagem de línguas estrangeiras defendido aqui também é substanciado pela teoria dos gêneros, das metodologias ativas e dos multiletramentos. É importante destacar que este modelo de avaliação informa tanto a aprendizagem quanto o ensino, apontando para aluno e professor pontos fortes e aqueles a serem reelaborados em sua prática.

A fim de ilustrar o modelo de avaliação proposto nesta pesquisa, apresentamos, no quadro 14, a seguir, um exemplo de tarefa de avaliação desenvolvida a partir da matriz de avaliação aqui proposta.

#### **Quadro 14** – Exemplo de tarefa de avaliação

Imagine que você é um influenciador digital e que você tem um canal popular no *YouTube* voltado ao público jovem e um grande número de seguidores. Você produz e posta novos vídeos toda semana. Para sua próxima postagem, você decidiu produzir um vídeo sobre um filme ou uma série que você tenha gostado muito. Não se esqueça de que em seu vídeo você deve apresentar, rapidamente e sem *spoilers*, o filme ou a série, avaliando aspectos que você considere relevantes e explicando por que você gostou da obra de modo a incentivar seus seguidores a assistirem à sua sugestão e a postarem um comentário acerca da experiência com ela.

**Fonte:** O próprio autor.

Acredito que os princípios defendidos por meio da matriz de avaliação apresentada na figura 7 estão presentes nesta tarefa. Primeiramente, os alunos produzirão um gênero que circula na sociedade, há uma situação de comunicação clara e os alunos sabem seu papel social, para quem seu vídeo será destinado, onde ele será divulgado e com qual propósito. Em síntese, esta é uma atividade com alto potencial de autenticidade.

Há, também, potencial de envolvimento dos alunos nessa tarefa. Apesar de a tarefa estar pronta e as instruções bem definidas, os alunos ainda podem escolher sobre que tipo de material desejam falar. Por meio da interação, professor e alunos também podem participar, juntos, da definição e compartilhamento de critérios. Além disso, a autoavaliação e a avaliação por pares podem ser encorajadas a partir dessas negociações.

Características caras às Metodologias Ativas também estão materializadas nessa tarefa de avaliação, nomeadamente: o caráter colaborativo do projeto, os alunos como protagonistas da produção deles, o professor como facilitador, desenvolvendo o projeto etapa a etapa, gradativamente. Aliado a isto, os alunos terão que produzir um texto multimodal.

Cabe, ainda, ressaltar que a matriz de avaliação pode, e deve, adaptar-se às necessidades e perfis de cada professor, respeitando seu contexto local. A matriz tem como objetivo maior nortear o desenvolvimento de tarefas de avaliação que possam promover a aprendizagem. Uma vez que avaliação é indissociavelmente ligada à aprendizagem e ao ensino, as tarefas elaboradas por meio dos princípios da matriz vão, inevitavelmente, influenciar o que se ensina e o que se aprende. Em outras palavras, tudo o que se espera dos alunos a partir da tarefa de avaliação precisa estar descrito na grade de avaliação e precisa ser ensinado a eles, caso contrário, a avaliação não estará coerente com o processo e, estando fora dele, comprometerá a confiabilidade e a validade da avaliação.

Os princípios trazidos pela matriz de avaliação contribuem para que a tarefa de avaliação tenha um alto potencial de autenticidade e vai ao encontro da grande parte das demandas dos professores constatadas nas dinâmicas descritas no capítulo dois. No entanto, muitos dos problemas pontuados não se referiam apenas à tarefa, mas também à grade de avaliação utilizada, sendo, resumidamente, considerada um tanto extensa, com muitos critérios e alguns descritores que não são tão claros.

Considerando todo o referencial teórico que sustenta esta tese e da qual surge a matriz de avaliação aqui proposta, tendo em vista as necessidades apontadas pelos professores ao longo da geração de dados das primeiras etapas desta pesquisa-ação e também o que o instituto de idiomas pede para uma grade de avaliação, apresento a grade de avaliação criada para tentar resolver, ou ao menos mitigar, a situação.

Antes disso, porém, é importante a definição de dois tipos de grade de avaliação: a analítica e a holística. O primeiro tipo de grade apresenta um determinado número de critérios e avalia uma produção a partir de cada um deles, separadamente. Já a grade holística considera o todo, sem a divisão de critérios (BROOKHART, 2018). A partir dessa definição, podemos afirmar que a grade de avaliação utilizada pelo instituto de idiomas é a analítica e, por isso, a grade proposta a seguir também o será.

Assim, a nova grade de avaliação, analítica, surge a partir da matriz de avaliação, possui seis critérios - *Conteúdo, Objetivo Comunicativo, Gerenciamento da Fala, Pronúncia, Recursos Lexicais e Recursos Gramaticais*<sup>61</sup> - três níveis com

---

<sup>61</sup> Por também ser um centro preparatório para exames internacionais de proficiência, principalmente os da Universidade de Cambridge, optei por recorrer às grades de avaliação desta, com seus critérios e descritores, da parte de escrita e das entrevistas orais para servir como base para a grade de avaliação utilizada aqui. A Universidade de Cambridge divulga suas grades de avaliação nos materiais *Handbook for Teachers* de cada exame de proficiência de língua que ela aplica.

descritores - 1, 3 e 5 - e dois níveis intermediários - 2 e 4 - além do nível 0. Os quadros que seguem, a começar pelo quadro 15, apresentam os descritores, em português, para cada critério.

#### Quadro 15 - Descritores para *Conteúdo*

5	4	3	2	1	0
<p>Todo o conteúdo é relevante: <b>[conteúdo a ser incluído]</b></p> <p>O público-alvo é completamente informado.</p>		<p>O conteúdo é geralmente relevante, mas pode haver omissões de acordo com as instruções da tarefa.</p> <p>O público-alvo é parcialmente informado.</p>		<p>Há consideráveis irrelevâncias, omissões e interpretações erradas da tarefa.</p> <p>O público-alvo é minimamente informado.</p>	

Fonte: O próprio autor.

Antes de detalhar o critério em si, é importante lembrar que, ao longo da geração de dado das primeiras etapas da pesquisa, alguns dos problemas levantados pelos professores, no que se refere à grade de avaliação utilizada, era que apenas uma grade para todos os níveis não era suficiente, uma vez que os descritores se tornavam muito exigentes para certos níveis, ao mesmo tempo que muito lenientes para outros. Entendo esta situação, mas também entendo que uma grade de avaliação para cada tarefa de avaliação, ou até mesmo para cada estágio do instituto, seria contraproducente. A solução encontrada foi estabelecer descritores fixos, mas deixar espaços para que as informações sejam preenchidas de acordo com cada tarefa. No caso do quadro 15, podemos verificar que, no nível 5, além dos descritores fixos “Todo o conteúdo é relevante”, há ainda uma oportunidade de se delimitar quais são os conteúdos exigidos pela tarefa de avaliação. Desta forma, ainda temos uma única grade de avaliação, que funciona a favor do professor, uma vez que ele precisa se familiarizar com apenas uma grade, mas flexível o suficiente para se transformar de acordo com cada tarefa de avaliação. Esta mesma característica será observada em outros critérios, a serem detalhados posteriormente.

Além disso, apesar de termos apenas três níveis com descritores, há dois intermediários, que significam que a produção possui algumas características de um nível e de outro. Por exemplo, 4 significa que a produção possui algumas características do nível 5 e outras do 3. Esta flexibilidade permite uma avaliação mais apurada da produção, ao mesmo tempo que mantemos a grade mais sintética.

O critério *Conteúdo* refere-se às informações contidas na tarefa de avaliação e se elas estão alinhadas ao que foi pedido nas suas instruções, ou seja, se a produção cumpre e apresenta todas as demandas pontuadas pela tarefa. Por este motivo, na grade de avaliação, as palavras "relevância" e "coerência" são destacadas. Ademais, o interlocutor da produção da tarefa de avaliação, o público-alvo, também tem papel protagonista e está presente nos descritores, destacando-se, mais uma vez, o potencial que a tarefa de avaliação tem de refletir a realidade do aluno fora de sala de aula.

O quadro 16, a seguir, traz o segundo critério, *Objetivo Comunicativo*.

**Quadro 16** - Descritores para *Objetivo Comunicativo*

5	4	3	2	1	0
<p>As principais características do gênero estão presentes e são bem empregadas: <b>[principais características esperadas]</b></p> <p>O público-alvo está completamente engajado e o objetivo comunicativo da tarefa é completamente alcançado.</p>	<p>Algumas características do gênero estão presentes, e este ainda é reconhecível.</p> <p>O público-alvo está engajado, mas é necessário algum esforço para acompanhar a produção.</p> <p>O objetivo comunicativo da tarefa é alcançado.</p>			<p>Poucas características do gênero estão presentes, e este é dificilmente reconhecível.</p> <p>O público-alvo não está engajado, pois é necessário muito esforço para acompanhar a produção.</p> <p>O objetivo comunicativo da tarefa não é alcançado.</p>	

Fonte: O próprio autor.

O critério *Objetivo Comunicativo* se refere às características esperadas do gênero em foco na produção da tarefa de avaliação para que ela cumpra, plenamente, seu objetivo comunicativo. Assim como no critério anterior, *Conteúdo*, há descritores fixos e um espaço flexível para que professor e alunos possam acrescentar quais características exatamente eles consideram essenciais para que façam parte da tarefa de avaliação, respeitando, mais uma vez, o princípio do envolvimento dos alunos no processo e também realçando o papel ativo que eles possuem em todas as etapas da tarefa de avaliação.

A título de ilustração, retomemos o exemplo da tarefa de avaliação descrita anteriormente (quadro 14). A partir dela, os alunos têm que produzir um vídeo para seu canal do *YouTube*, fazendo uma resenha crítica de um filme ou série. O objetivo comunicativo desta produção é recomendar uma determinada obra e convencer o

público-alvo a seguir as recomendações. Desta forma, quais características do gênero, portanto, poderiam ser esperadas? Uma introdução com o material a ser resenhado e características gerais; um breve resumo da história contado no tempo presente, suficiente para prender a atenção do público-alvo sem antecipar informações sobre o seu final; opinião crítica sobre determinados aspectos da obra resenhada; uma recomendação no final; e edição de recursos visuais e sonoros para deixar o vídeo mais interessante e prender a atenção do público-alvo. Todas estas características podem ser negociadas entre professor e alunos e devem ser, claramente, discutidas e trabalhadas em sala de aula.

O próximo critério escolhido para fazer parte da grade de avaliação, seguindo a teoria trazida neste capítulo, é o *Gerenciamento da Fala*. Neste critério, observa-se a extensão e a fluência das produções dos alunos, e como eles conseguem manter estas produções por meio de conectores e outros dispositivos coesivos. O quadro 17, a seguir, apresenta os descritores para este critério.

**Quadro 17 -** Descritores para *Gerenciamento da Fala*

Nível	5	4	3	2	1	0
A1 e A2	<p>Produz enunciados mais longos com poucas hesitações.</p> <p>Consegue conectar as ideias com uma variedade de conectivos mais simples:</p> <p><b>[conectivos esperados]</b></p>		<p>Produz enunciados curtos, e pode produzir enunciados mais longos com hesitações.</p> <p>Consegue conectar as ideias com alguns conectivos mais simples.</p>		<p>Produz enunciados curtos, com constantes hesitações.</p> <p>Não consegue conectar as ideias com conectivos mais simples.</p>	
B1a C2	<p>Produz enunciados extensos com poucas hesitações.</p> <p>Usa uma variedade de recursos coesivos e marcadores do discurso para produzir enunciados organizados e detalhados:</p> <p><b>[recursos esperados]</b></p>		<p>Produz enunciados com algumas hesitações.</p> <p>Usa alguns recursos coesivos e marcadores do discurso para produzir enunciados organizados.</p>		<p>Produz enunciados mais curtos, com constantes hesitações.</p> <p>Usa alguns recursos coesivos e produz enunciados pouco organizados.</p>	

Fonte: O próprio autor.

Ao levar extensão e fluência em consideração, podemos observar que as demandas para diferentes níveis linguísticos podem ser muito diferentes. Por exemplo, para o nível básico iniciante A1, não se espera uma produção tão estendida quanto um nível avançado, como C1 e C2. Desta forma, para este critério, criei duas

faixas de descritores, uma para os estágios dentro do nível A1 e A2 do instituto de idiomas e outra para os níveis B1 a C2.

Para o nível A1 e A2, espera-se um discurso com a produção de enunciados maiores do que palavras isoladas ou frases muito curtas (com duas ou três palavras) constantemente interrompidas por hesitações. Além disso, para que isto seja atingido, espera-se que os alunos consigam associar suas ideias com conectores mais simples, tais como *and*, *so*, *but* e *because*.

Para os níveis a partir de B1, as tarefas de avaliação vão exigir um discurso estendido, com pouca hesitação e o uso de uma variedade de recursos coesivos (tais como conectores, pronomes, sinônimos, antônimos, referenciais, entre outros) e marcadores do discurso, ou seja, palavras que evidenciam a posição dos alunos - por exemplo, quando os alunos dizem *In my opinion*, sabemos que o que vem a seguir é a opinião deles, e não um fato ou argumentos de outrem; ainda neste sentido, quando os alunos usam *Having said that*, eles estão apontando que o que eles argumentaram antes não é a opinião deles de fato e a posição deles será o que vem a seguir. É importante destacar, não só para este critério, mas para os que seguem também (*Pronúncia*, *Recursos Lexicais* e *Recursos Gramaticais*) que a gama esperada depende muito do nível em que os alunos estão e o que eles já aprenderam para serem capazes de usar, assim como as próprias demandas da tarefa de avaliação. É justamente por esta razão que, nos descritores, há um espaço flexível para que professor e alunos, negociando os critérios, possam decidir juntos o que se espera na produção da tarefa de avaliação e, conseqüentemente, o que incluir na grade de avaliação.

O quadro 18, que segue, apresenta o critério *Pronúncia* e seus descritores.

#### Quadro 18 - Descritores para *Pronúncia*

5	4	3	2	1	0
<p>É sempre inteligível. Bom controle sobre aspectos fonológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sons individuais articulados claramente.</li> <li>- Tonicidade das palavras e do enunciado são precisos.</li> <li>- A entonação é apropriada.</li> </ul>		<p>É inteligível a maior parte do tempo. Algum controle sobre aspectos fonológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sons individuais geralmente articulados claramente.</li> <li>- Tonicidade das palavras e do enunciado são geralmente precisos.</li> <li>- A entonação é geralmente apropriada.</li> </ul>		<p>É às vezes inteligível. Controle limitado sobre aspectos fonológicos.</p>	

Fonte: O próprio autor.

O critério *Pronúncia* avalia o uso e controle, ou seja, precisão, de quatro aspectos fonológicos distintos: inteligibilidade da fala, a articulação dos sons individuais, a tonicidade (tanto no nível das palavras quanto no do enunciado) e a entoação para transmitir uma mensagem de forma eficaz e precisa.

Por fim, os quadros 19 e 20 que seguem nos apresentam os dois últimos critérios, *Recursos Lexicais* e *Recursos Gramaticais*, trazidos juntos, aqui, por apresentarem descritores semelhantes.

**Quadro 19** - Descritores para *Recursos Lexicais*

5	4	3	2	1	0
Vasta variedade de itens lexicais, especialmente para o contexto da tarefa: <b>[itens lexicais esperados]</b> .  Uso de itens lexicais consistentemente apropriados para o contexto.		Alguma variedade de itens lexicais, especialmente para o contexto da tarefa.  Uso de itens lexicais geralmente apropriados para o contexto. Eventuais inadequações não atrapalham a comunicação no geral.		Variedade limitada de itens lexicais.  Uso de itens lexicais inapropriados para o contexto, impedindo a comunicação na maior parte do tempo.	

Fonte: O próprio autor.

**Quadro 20** - Descritores para *Recursos Gramaticais*

5	4	3	2	1	0
Vasta variedade de estruturas gramaticais, especialmente para o contexto da tarefa: <b>[estruturas gramaticais esperadas]</b> .  Uso de estruturas gramaticais consistentemente apropriado para o contexto.		Alguma variedade de estruturas gramaticais, especialmente para o contexto da tarefa.  Uso de estruturas gramaticais geralmente apropriado para o contexto. Eventuais inadequações não atrapalham a comunicação no geral.		Variedade limitada de estruturas gramaticais.  Uso de estruturas gramaticais inapropriado para o contexto, impedindo a comunicação na maior parte do tempo.	

Fonte: O próprio autor.

Os descritores para estes dois critérios são bastante semelhantes, abarcando, no geral, variedade linguística e a sua adequação, ou seja, se a língua usada pelos alunos está apropriada para o contexto comunicativo da tarefa de avaliação. Mais uma vez, professor e alunos podem negociar e pontuar exatamente quais itens lexicais e gramaticais devem fazer parte da grade, uma vez que são esperados na tarefa. Usando, mais uma vez, a tarefa de avaliação descrita anteriormente, o vídeo para o

canal do *YouTube* com uma resenha crítica para de um filme ou série, adjetivos para dar opinião são itens lexicais que podem fazer parte desta grade e o tempo verbal presente simples é uma estrutura gramatical esperada para se contar a história do filme / série e, portanto, também pode fazer parte da grade de avaliação.

Acredito que esta grade de avaliação está alinhada à teoria utilizada e apresentada neste capítulo, principalmente no que concerne às capacidades de linguagem, e podem ajudar muito o professor e os alunos ao longo de todo o processo de aprendizagem-avaliação-ensino.

Ainda sobre ela, cabe uma discussão sobre sua praticidade (MCKAY, 2006), ou seja, o quanto ela realmente está alinhada com as necessidades dos professores e recursos disponíveis a eles, incluindo tempo para a avaliação da tarefa e o quanto seu uso é, de fato, prático e positivo considerando-se a realidade da sala de aula. Durante as dinâmicas da etapa dois, vários professores relataram a dificuldade em avaliar um aluno ao mesmo tempo que precisava administrar o restante da turma e usar a grade de avaliação, considerada extensa.

Embora não haja uma “receita pronta” para essa situação, a grade proposta aqui é mais objetiva, o que já ajudaria o professor. Além disso, o fato de a grade possuir descritores fixos e também aqueles que podem ser negociados com os alunos também pode aumentar sua praticidade, uma vez que o professor estará cada vez mais familiarizado com a grade conforme a utiliza em diferentes tarefas ao mesmo tempo que a grade se torna mais pontual e específica. O desenvolvimento da tarefa de avaliação feita em etapas e o trabalho colaborativo com a avaliação por pares e autoavaliação também tem potencial de reduzir consideravelmente o tempo de trabalho do professor.

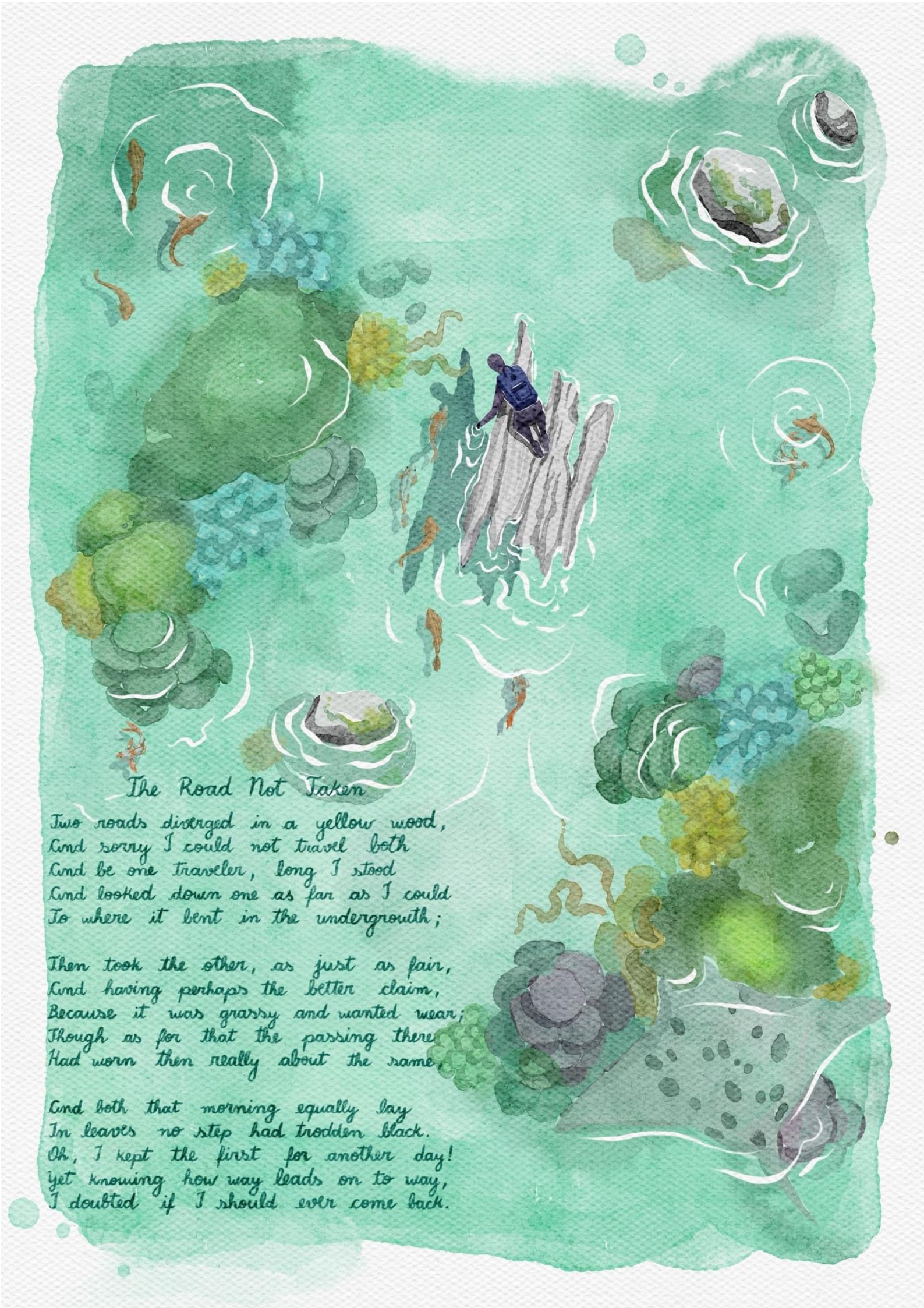
No segundo capítulo desta tese, descrevi as duas primeiras etapas desta pesquisa-ação, ou seja, a identificação de um problema a ser analisado e suas possíveis causas. Os dados obtidos por meio das gravações das apresentações orais e posterior dinâmica com os professores evidenciaram a necessidade de se repensar o conceito de avaliação que sustenta o desenvolvimento das tarefas de avaliação do instituto de idiomas pesquisado.

Neste capítulo, busquei responder à seguinte pergunta: Com base nas informações levantadas nas etapas um e dois, quais características e conhecimentos teóricos devemos movimentar para o desenvolvimento de tarefas de avaliação e grades de avaliação? A resposta para isto se deu com a teoria trazida por Carless

(2007; 2009) e expandida por Hamp-Lyons (2017), na qual eles chamam de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas. Todavia, a partir da leitura de suas pesquisas, algumas lacunas foram encontradas e, por isso, parti para outras leituras e áreas do conhecimento para buscar preenchê-las. Das interconexões feitas com a teoria dos gêneros, das metodologias ativas e da pedagogia dos multiletramentos, surgiu a matriz de avaliação com o conceito de AvOAL que defendo. Acredito que, a partir dela, tarefas de avaliação que vão ao encontro das necessidades do professor e da realidade dos alunos podem ser melhor desenvolvidas.

Houve também a necessidade de se desenvolver uma grade de avaliação, levando em conta os problemas levantados pelos professores e as suas demandas feitas na etapa dois. Tendo as capacidades de linguagem em mente, o resultado foi apresentado e traz uma grade de avaliação mais concisa, objetiva e também mais flexível para atender as necessidades de cada tarefa de avaliação, com suas singularidades.

No próximo capítulo, portanto, presto-me a descrever a aplicação de duas tarefas de avaliação, para que possamos entender como elas podem ser operacionalizadas na prática de sala de aula.



### The Road Not Taken

Two roads diverged in a yellow wood,  
And sorry I could not travel both  
And be one traveler, long I stood  
And looked down one as far as I could  
To where it bent in the undergrowth;

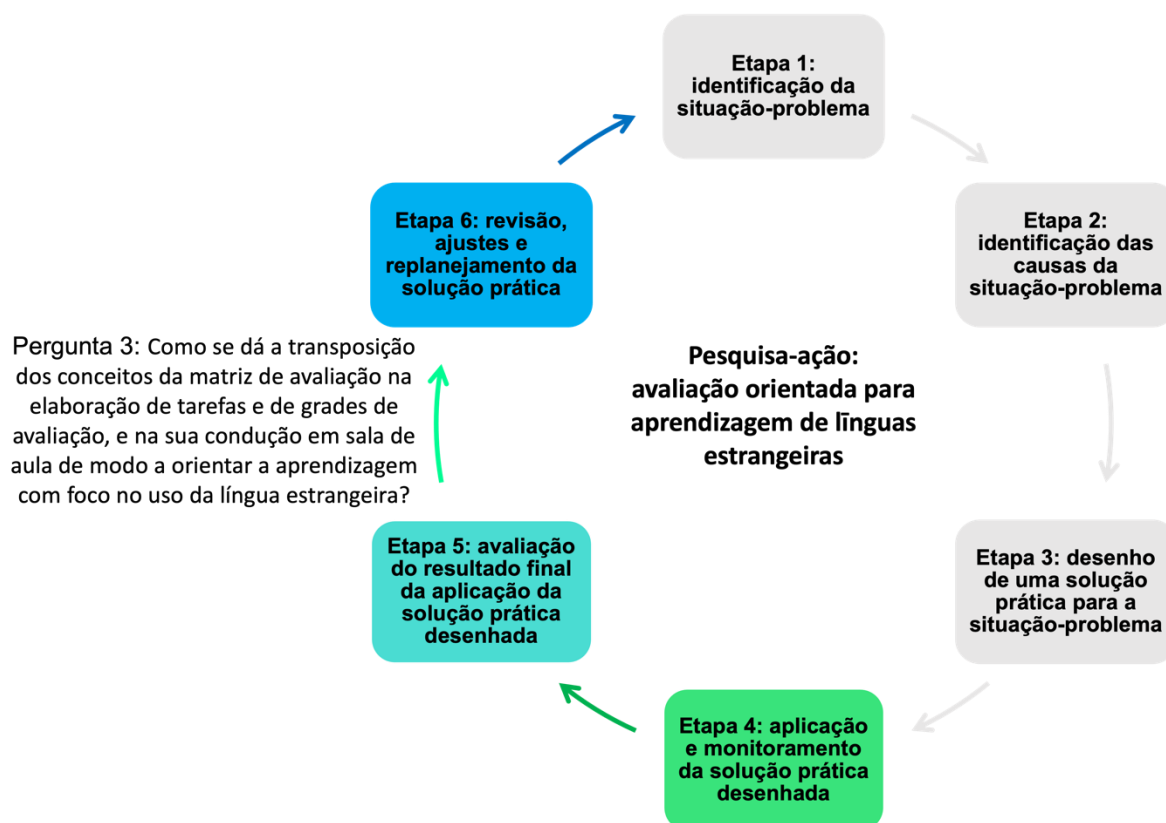
Then took the other, as just as fair,  
And having perhaps the better claim,  
Because it was grassy and wanted wear,  
Though as for that the passing there  
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay  
In leaves no step had trodden black.  
Oh, I kept the first for another day!  
Yet knowing how way leads on to way,  
I doubted if I should ever come back.

## CAPÍTULO 4: RESSIGNIFICANDO O CAMINHO

Tendo a matriz de avaliação, com base em diálogos entre diferentes teorias, desenhada e a grade de avaliação definida, partimos, agora, para a parte final desta jornada acadêmico-científica, descrevendo as últimas etapas da pesquisa-ação que busca investigar como se dá a transposição dos conceitos da matriz de avaliação na elaboração da tarefa e da grade de avaliação, e na sua condução em sala de aula de modo a orientar a aprendizagem com foco no uso da língua estrangeira. A figura 8, a seguir, ilustra a fase da pesquisa-ação a qual este capítulo se dedica.

**Figura 8** – Etapas quatro, cinco e seis da pesquisa-ação



**Fonte:** O próprio autor.

Lembremos, primeiramente, o que cada etapa objetiva:

- Etapa quatro – Colocar o plano em ação e monitorar o que acontece: as tarefas de avaliação elaboradas a partir dos princípios da matriz de avaliação foram aplicadas em três turmas do professor-pesquisador, além

das turmas dos demais professores participantes, em seus determinados estágios.

- Etapa cinco – Avaliar o resultado da utilização da matriz de avaliação a fim de verificar seu nível de sucesso para resolver o problema: isto foi feito por meio de uma reflexão do professor-pesquisador, a partir da elaboração e aplicação das tarefas e grades de avaliação em suas turmas, além de um questionário aplicado para os demais professores participantes.
- Etapa seis – Revisar e planejar o que precisa ser feito e melhorado a partir da avaliação: isto foi feito a partir da análise da etapa anterior.

Assim sendo, descrevo, primeiramente, a aplicação de duas tarefas de avaliação realizadas em três turmas nas quais atuei como professor<sup>62</sup>. A primeira tarefa se refere à produção de uma campanha publicitária para uma ONG voltada à preservação da natureza. Já a segunda se direciona ao desenvolvimento de um website para encorajar as pessoas a terem maior contato com a natureza. No contexto do instituto de idiomas em que esta pesquisa ocorreu, o nome escolhido para se referir a este tipo de avaliação foi “Projeto”, por isso, a partir deste momento, refiro-me a estas tarefas de avaliação e sua realização usando este termo. Concomitante à descrição da aplicação dos projetos em minhas turmas, trago diálogos entre a teoria subjacente à matriz e as tarefas de avaliação propostas, além de reflexões minhas a respeito da aplicação dessas tarefas.

A seguir, apresento os resultados de um questionário realizado com os demais professores participantes da pesquisa, que também desenvolveram tais projetos com suas turmas, para buscar entender suas próprias perspectivas com relação a esta proposta de tarefa de avaliação.

Por fim, a partir do exposto, faço apontamentos sobre o que poderia ser reorientado para futuras administrações dos projetos.

---

<sup>62</sup> Esclareço que só descrevo os projetos aplicados em turmas onde atuei, porque fui o único a aplicar a grade de avaliação desenvolvida aqui. No período de aplicação dos projetos, eu ainda não havia desenvolvido a grade de avaliação para os projetos dos outros níveis. Assim, todos os professores aplicaram os projetos em suas turmas, mas não os avaliaram usando a grade aqui proposta.

#### 4.1 PROJETO 1: CAMPANHA PUBLICITÁRIA

O Projeto 1 foi aplicado em uma turma no qual atuei como professor, no primeiro semestre de 2021. A turma encontrava-se no nível Intermediário, ou seja, B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Como descrito no segundo capítulo, este nível possui três estágios (Intermediário 1, 2 e 3) e esta turma estava no primeiro estágio do nível. A turma possuía quatro alunos, com idades entre 15 e 22 anos, e, no momento de aplicação deste projeto, todos haviam optado por aulas no sistema remoto.

Uma das unidades desse estágio aborda o meio ambiente e aspectos a ele relacionados. Nessa unidade, discutimos desastres naturais e problemas ambientais, assim como avaliamos formas de mitigar estes problemas. O tema do Projeto 1, portanto, surge a partir desse tópico, e o quadro 21, a seguir, ilustra a tarefa de avaliação recebida pelos alunos.

#### Quadro 21 - Tarefa de avaliação do Projeto 1<sup>63</sup>

Trabalhe em grupos de três ou quatro alunos. Imagine que você trabalhe no departamento de relações públicas de uma Organização Não-Governamental (ONG) que protege o meio ambiente. Você deve produzir uma campanha publicitária para a organização. O objetivo da campanha é fazer com que as pessoas conheçam melhor a ONG, espalhar sua mensagem e encorajar as pessoas a se juntarem a ela. Em seu vídeo, você deve incluir o nome da ONG, onde fica a sua sede, a causa defendida, o que vocês conquistaram até o momento e o porquê as pessoas devem se juntar à organização. Você também deve criar uma *logo* e *slogan* para a campanha.

Passos para a produção do vídeo:

- Organize seu grupo. Você pode trabalhar em grupos de três ou quatro alunos.
- Decida qual ONG você representa. Pode ser real ou criada por vocês mesmos.
- Prepare o roteiro para seu vídeo (use Google Docs):
  - Qual é a sua ONG? Onde fica sua sede?
  - Qual é a sua causa?
  - O que a ONG conseguiu conquistar até o momento?
  - Por que as pessoas deveriam se juntar a ela?
  - Qual a sua logo e slogan?
- Decida o que você precisa para gravar o vídeo (exemplo: câmera, aplicativos, iluminação etc.) e como você vai gravar o vídeo (exemplo: onde você vai gravá-lo, a edição etc.)
- Decida como você pode tornar seu vídeo mais interessante para seus seguidores (exemplo: edição, efeitos especiais, trilha sonora etc.).
  - Seu vídeo deve durar entre dois e três minutos.

Lembre-se que o objetivo de sua campanha publicitária é espalhar a mensagem da ONG e encorajar as pessoas a se juntarem a ela.

**Fonte:** O próprio autor, a partir da tarefa do sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

<sup>63</sup> O original, em inglês, pode ser encontrado no Anexo D. Tradução minha.

A tarefa para o Projeto 1 foi desenvolvida de acordo com a matriz de avaliação apresentada no capítulo anterior. Uma vez que intencionamos que a tarefa avaliativa também seja uma tarefa de aprendizagem (CARLESS, 2007), ou seja, que a aprendizagem adquirida em sala de aula seja transposta para situações reais de uso da língua, nas quais o aluno atua socialmente, o primeiro passo é definir um gênero para a tarefa, já que ele é uma prática situada (THE NEW LONDON GROUP, 1996) por meio do qual o aluno age e transforma sua realidade (BAZERMAN, 2012). Assim, na tarefa do Projeto 1, há um gênero marcado, um vídeo para uma campanha publicitária, e os alunos possuem um papel social assinalado - eles trabalham no departamento de relações públicas de uma Organização Não-Governamental (ONG) que tem como causa questões ambientais. Por estarem nesta função social, foi solicitado para que eles produzissem uma campanha publicitária para a organização, cujo objetivo é fazer com que as pessoas a conheçam melhor, espalhar a causa e a mensagem dessa ONG e convidar as pessoas para se juntarem à causa. Além disso, apesar de já ter todas estas características bem delineadas, os alunos ainda tiveram a flexibilidade de escolherem que tipo de causa ambiental eles iriam defender, além de poderem criar um nome, uma *logo* e um *slogan* para a ONG, decidirem onde ela se localiza, descreverem o que eles já conquistaram dentro da organização e explicarem porque as pessoas deveriam ajudar e fazerem parte da ONG.

Diesel, Baldez e Martins (2017) apontam alguns princípios caros às metodologias ativas (MAs), já discutidos anteriormente, e que podemos interconectar com os multiletramentos. Um deles é o papel ativo e protagonista dos alunos em sala de aula, o que, acredito, fique refletido nessa tarefa, uma vez que os alunos foram os responsáveis pela tomada de decisão para a realização da tarefa, desenvolvendo o pensamento crítico e promovendo reflexão seguida de ação – enquadramento crítico (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Outro princípio trazido pelas autoras diz respeito à problematização da realidade, ou seja, a discussão de uma situação que faz parte da realidade dos alunos é trazida à baila - neste caso, o meio ambiente - e eles precisaram resolver um desafio - promover uma ONG - para que sua realidade seja mudada - mais pessoas passam a conhecer a organização e se conscientizar da importância de se preservar a natureza - tendo sua prática transformada (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Para tanto, o professor pode fazer uso de uma variedade de instrumentos tais como debates, resolução de conflitos, situações-problema, projetos – como é o caso

dessa tarefa – entre outros. Soma-se a isto o fato de o Projeto 1 ser colaborativo, uma vez que foi realizado em grupos <sup>64</sup>, com base nos projetos descritos pelas metodologias ativas e esta tarefa exigir o conhecimento de textos multimodais que fazem parte da realidade dos alunos (i.e., roteiro, imagens, música, vídeo, etc). Tendo esses aspectos em vista, acredito que esta tarefa de avaliação possui grande potencial de autenticidade.

Ainda, seguindo a matriz de avaliação, o Projeto 1 foi realizado gradativamente, etapa a etapa, e todas elas foram negociadas com os alunos e tiveram participação ativa deles. Primeiramente, pedi para que os alunos pesquisassem campanhas publicitárias sobre questões ambientais e as trouxessem para a aula para que nós as analisássemos, discutindo suas características mais marcantes para que eles pudessem definir o tipo de campanha que eles gostariam de produzir. Eu também trouxe uma campanha publicitária, sugerida pelo próprio material didático, e, após nossas discussões, os alunos decidiram fazer uso do recurso imagem + *voiceover*, ou seja, eles iriam apenas narrar o vídeo (sem a imagem deles) enquanto imagens relevantes para sua causa ambiental apareciam na campanha. Por meio da nossa interação, eu os levei a refletir se também não seria interessante pelo menos um integrante da ONG aparecer no vídeo, e eles decidiram que sim, pois daria maior credibilidade à campanha. Ainda neste sentido, ao questioná-los sobre como eles gostariam de terminar o vídeo, eles concluíram que seria interessante mostrar a logo da ONG, seu *slogan* e suas redes sociais, onde interessados poderiam encontrar mais informações. É importante ressaltar, desde já, o papel do professor como mediador, seguindo os princípios das MAs (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), e não como detentor de todo o saber. O papel protagonista é dos alunos e cabe a eles tomarem as decisões finais para o desenvolvimento do projeto.

A partir destas discussões, os alunos partiram para a segunda etapa, a escrita do roteiro do vídeo. Os encontros e conversas entre eles para tomadas de decisão para atenderem às solicitações da tarefa (como tipo de causa ambiental defendida, o nome da ONG, sua *logo*, seu *slogan*, o que conquistaram, entre outras) foram feitas fora de sala de aula, sem a minha participação. Em sala, os alunos apresentavam o

---

<sup>64</sup> Cabe, aqui, esclarecer que, por se tratar de uma turma bem pequena, com apenas quatro alunos, os quatro trabalharam juntos e houve a produção de apenas uma campanha publicitária.

que já tinham pronto até o momento. Primeiramente, os alunos apresentaram suas decisões quanto ao conteúdo da campanha publicitária, mostrado na figura 9, a seguir:

**Figura 9** - O roteiro da campanha publicitária (Parte 1)

Project - An advertising campaign  
Script

Work in groups of three or four. Imagine that you work as public relations for a Non-Governmental Organization (NGO) which makes a cause of protecting the environment. You have been asked to produce an advertising campaign for the organization. The campaign aims to make people know your organization better, spread your message and invite people to join you. In your video, you should include the name of the NGO, where you are established, the cause you defend, what you have achieved so far and why people should join you. You should also create a logo and slogan for your campaign.

- Organize your group. You can work in groups of three or four.
  - Student 1
  - Student 2
  - Student 3
  - Student 4
- Decide the NGO you represent. create one yourselves.
  - Instituto boyrá
- Prepare a script for your video [use Google Docs]:
  - What is your NGO? Where are you established?
    - Brasil - MT
  - What's your cause?
    - assistência a vítimas das queimadas
  - What has your NGO achieved so far?
    - Espaço preparado para acolher animais feridos, 20 projetos de leis em trâmites , mais de 200 animais resgatados e realocados
  - Why should people join you?
    - Por responsabilidade com o ambiente

- What's your logo and slogan?



- Decide what you need to record your video (i.e.: cameras, apps, lighting etc) and how you are going to record it (i.e.: where you want to record it, the production etc).
- Decide how you can make your video interesting for your viewers (i.e.: editing, special effects, soundtrack, images etc).
- Queimadas
  - regularização (política e prevenção)
  - legislativa (política e prevenção)
  - consientização
  - assistência à colaterais
- Dinheiro
  - resgate de animais
  - contenção, tratamento e proteção
  - projetos de conscientização
  - política

**Fonte:** Projeto 1.

Primeiramente, esclareço que a única intervenção que fiz no roteiro, ao trazê-lo para este texto, foi a alteração do nome dos alunos e sua substituição por *Student 1*, *Student 2*, *Student 3* e *Student 4*, respeitando, desta forma, o anonimato deles. É interessante observar, neste primeiro momento, a forma como os alunos se organizaram para o processo de tomada de decisão dos itens demandados pela tarefa. Eles analisaram detalhadamente a tarefa de avaliação e, a cada item trazido pela tarefa, foram tomando nota do que gostariam de fazer.

Isto evidencia, por um lado, a importância dos princípios da teoria dos gêneros trazidos pela matriz de avaliação. Com a descrição de todo o contexto de produção, nomeadamente, quem é o aluno, qual função social ele ocupa, quando e onde ele está, o que deve fazer, como e porquê, além de explicitar o espaço social em que sua

produção circulará, as instruções se tornam mais claras, objetivas, reais e, portanto, significativas. Além disso, cabe notar as estratégias de aprendizagem que os alunos empregam ao longo da produção do vídeo, desenvolvendo a autonomia deles, o que é um princípio importante para as MAs.

Após a apresentação de suas ideias, os alunos partiram para a escrita do roteiro em si. Na sua primeira versão, eles apresentaram apenas o que iriam narrar e o retorno dado a eles foi de que, nesta etapa, eles também tinham que decidir quais imagens gostariam de mostrar em cada parte do roteiro, além do momento em que o profissional representando a ONG iria aparecer. Nesta discussão, os alunos também decidiram inserir uma música de fundo, para fortalecer sua mensagem. Assim sendo, ao longo da semana, eles trabalharam em uma nova versão do roteiro. A figura 10, abaixo, ilustra o resultado.

**Figura 10 - O roteiro da campanha publicitária (Parte 2)**

SCRIPT:

- Amazon Forest: considered the largest tropical forest in the world. Its biodiversity is extremely rich. There inhabit numerous species of mammals, birds, reptiles, amphibians, fish and invertebrates. This place should be a safe environment for animals  
*(in the background, aerial images of the forest appear, as well as the animals that live there. A calm music [not very flashy] plays and there is a focus on ambient sounds like the sounds of animals, forest sounds and the like).  
(música e sons param)*
- But the reality is quite different.  
*(images of fires appear, animals suffering these things there. Tenser music plays)*
- In 2020, almost 90,000 fires were detected in the Amazon Forest, and the animals are among the largest victims. Sloths, anteaters, coatis and even kittens, such as jaguars, and fauna considered invisible, such as insects, are the most affected species. Our experts say that large fast-moving animals, such as jaguars and jaguars, should be able to escape, along with some birds. But slower animals, such as sloths and anteaters, as well as smaller creatures such as frogs and lizards, may die because they can't get out of the way of fire fast enough.  
*(mostrar fotos e vídeos dos animais citados)*
- In addition, there are species that are at risk of extinction. One of them is the monkey Sauá of the species *Callicebus miltoni*, a primate monkey. *(show monkey photos and videos)*.
- Surviving in a deeply transformed ecosystem would be a problem for many species. Many amphibians, for example, have textured and patterned skins that look like the trunk or leaves of a tree, allowing them to camouflage. Now, suddenly, the frogs will be forced into a new setting
- *(somebody will appear in the video and say that part)* We, from the Boyrá Institute *(there are images of people helping animals, more inspiring music)*, are an NGO that is concerned with providing assistance to animals affected by fires in the Amazon Forest. We distribute food and water in devastated places, besides rescuing these animals, providing veterinary support and if possible, relocate them to their natural habitat.
- Our first rescued animal was a spotted jaguar, named Boyrá, an indigenous word that means precious object. She's our mascot and she was rescued from a fire in the Amazon. She has been treated and is now free in her habitat. *(scenes of the jaguar being rescued, treated and returning to its habitat)*

- Unfortunately, it is impossible to rescue all the animals, but we can make a difference to many of them, and YOU can too.
- We have a space prepared to accommodate injured animals, located in Mato Grosso, and more than 200 animals already rescued and relocated back to nature. *(images of the space where we accommodate the animals)*
- If you are a veterinarian or even a volunteer, you can help us with rescue work, moving water, food and animals for treatments and surgeries.
- Follow us on our Instagram: @BoyráInstitute and help us save our precious living in the Amazon forest.

*(at the end the logo appears and slogan appear and someone narrates the slogan).*

[ ]------(2°-fd)-----[ ]------(fq-an-on)-----[ ]-----[ ]

Ideias de Slogan:

- secure and reallocate
- precious needs protection

Curiosities to put in the middle of the presentation: \*outbreaks of forest fires increased by 95% in Apuí in 2019 compared to 2018. \*in the Amazon, the numbers of fires and forest fires recorded until the day 14 Of this month (September) They have exceeded September 2019, a growth of 86% for the period, compared to the same period last year.

Trilha sonora:  
1°: <https://www.youtube.com/watch?v=VimsLypscx0>  
2°: [https://www.youtube.com/watch?v=UCWl5aFrU30&list=PL5E\\_NtDb\\_eTYZ1f1tGvHDQ9smJJRPs-w-6&index=16](https://www.youtube.com/watch?v=UCWl5aFrU30&list=PL5E_NtDb_eTYZ1f1tGvHDQ9smJJRPs-w-6&index=16)

Videos:  
Floresta drone: <https://youtu.be/zbYFjkkmcRY>  
Animais + floresta: <https://youtu.be/rdPTR3P0ROg>

Floresta queimando: <https://youtu.e/9vFd10hmvqg>  
<https://youtu.be/5Xlv2TPkHHA>

Animais feridos: <https://youtu.be/fmK4raw1pO8>

Onça: <https://youtu.be/Rv0OO2balHE> <https://youtu.be/UjtiO9izZik>

Fonte: Projeto 1.

Nesta fase do roteiro, além de ter pronta a narração para o vídeo, os alunos decidiram que tipo de imagens gostariam de apresentar em cada momento e já

partiram para a pesquisa de recursos, decidindo os vídeos que gostariam de usar e a trilha sonora. Após me apresentarem este roteiro, o meu retorno se voltou para alguns aspectos linguísticos, tanto lexicais quanto gramaticais, e também para a necessidade de eles decidirem, entre si, quemalaria o quê. Desta forma, eles retornaram para o texto e chegaram à versão da figura 11:

**Figura 11** - O roteiro da campanha publicitária (Parte 3)

<p>Student 1 Student 2 Student 3 Student 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amazon Forest: considered the largest tropical forest in the world. Its biodiversity is extremely rich. There inhabit numerous species of mammals, birds, reptiles, amphibians, fish and invertebrates. This place should be a safe environment for animals <i>(in the background, aerial images of the forest appear, as well as the animals that live there. A calm music [not very flashy] plays and there is a focus on ambient sounds like the sounds of animals, forest sounds and the like). (música e sons param)</i></li> <li>- But the reality is quite different. <i>(images of fires appear, animals suffering these things there. Tenser music plays)</i></li> <li>- In 2020, almost 90,000 fires were detected in the Amazon Forest, and the animals are among the largest victims. Sloths, anteaters, coatis and even kittens, such as jaguars, and fauna considered invisible, such as insects, are the most affected species. Our experts say that large fast-moving animals, such as jaguars and jaguars, should be able to escape, along with some birds, But slower animals, such as sloths and anteaters, as well as smaller creatures such as frogs and lizards, may die because they can't get out of the way of fire fast enough. <i>(mostrar fotos e vídeos dos animais citados)</i></li> <li>- In addition, there are species which are at risk of extinction. One of them is the monkey Sauá of the species <i>Callicebus miltoni</i>, a primate monkey.<i>(show monkey photos and videos).</i></li> <li>- Surviving in a deeply transformed ecosystem would be a problem for many species. Many amphibians, for example, have textured and patterned skins that look like the trunk or leaves of a tree, allowing them to camouflage. Now, suddenly, the frogs will be forced into a new setting</li> <li>- <i>(somebody will appear in the video and say that part)</i> We, from the Boyrá Institute <i>(there are images of people helping animals, more inspiring music), are an NGO that is concerned with providing assistance to animals affected by fires in the Amazon Forest. We distribute food and water in devastated places, besides rescuing these animals, providing veterinary support and if possible, relocate them to their natural habitat.</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>(somebody will appear in the video and say that part)</i> We, from the Boyrá Institute <i>(there are images of people helping animals, more inspiring music), are an NGO that is concerned with providing assistance to animals affected by fires in the Amazon Forest. We distribute food and water in devastated places, besides rescuing these animals, providing veterinary support and if possible, relocate them to their natural habitat.</i></li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Our first rescued animal was a spotted jaguar, named Boyrá, an indigenous word that means precious object. She's our mascot and she was rescued from a fire in the Amazon. She has been treated and is now free in her habitat. <i>(scenes of the jaguar being rescued, treated and returning to its habitat)</i></li> <li>- Unfortunately, it is impossible to rescue all the animals, but we can make a difference to many of them, and YOU can too.</li> <li>- We have a space prepared to accommodate injured animals, located in Mato Grosso, and more than 200 animals already rescued and relocated back to nature. <i>(images of the space where we accommodate the animals)</i></li> <li>- If you are a vet or even a volunteer, you can help us with rescue work, moving water, food and animals for treatments and surgeries.</li> <li>- Follow us on Instagram: @Boyrainstitute and help us save our precious living in the Amazon forest. <i>(at the end the logo appears and slogan appear and someone narrates the slogan).</i></li> </ul>

Fonte: Projeto 1.

Mais uma vez, esclareço que minha única intervenção foi a troca do nome dos alunos para respeitar seu anonimato. Nesta versão, temos o roteiro final do vídeo, com o texto definido, quem vai falar o que bem marcado (com recursos visuais, as diferentes cores, eficazmente utilizados), assim como delineados os recursos imagéticos e sonoros que eles pretendiam inserir ao longo do vídeo. Destaco aqui as articulações feitas entre os alunos ao longo deste roteiro, uma vez que não temos simplesmente cada um falando uma parte isolada do texto, mas também alunos colaborando, juntos, em determinadas partes. É o caso, por exemplo, do parágrafo 2 e 3, em que os Alunos 1 e 2 trabalham juntos na narração. O mesmo ocorre no

parágrafo 4, em que os Alunos 1 e 4 trabalham juntos. O resultado dessas parcerias, na versão final do vídeo, foi bastante positivo.

Este grupo se encontrava uma vez por semana, aos sábados, e o processo de escrita deste roteiro ocorreu em cerca de cinco semanas. É muito importante destacar, neste momento, a importância de um roteiro bem delineado, feito em etapas (HAMP-LYONS, 2017), antes mesmo da gravação de um vídeo. Reconhecidamente, o Projeto 1 é bastante desafiador e exigente, uma vez que a gravação de um vídeo não é tarefa fácil, principalmente se tratando de trabalho em grupo em que todos se encontram remotamente<sup>65</sup>, e exige muitos componentes, como a gravação em si, a edição de imagem e de som, entre outros. Desta forma, tendo um roteiro completo e descritivo, as chances de os alunos terem que refazer o vídeo são muito pequenas.

Pensando justamente na importância de um roteiro bem delineado, o próximo passo deste Projeto não foi a construção do vídeo em si, mas a gravação das mensagens e meu *feedback*. Para esta etapa, pedi para que os alunos gravassem as suas partes e as mandassem para mim, para que eu pudesse dar um retorno quanto a aspectos de pronúncia, uma vez que aspectos lexicais e gramaticais já haviam sido discutidos durante a escrita do roteiro. Meu *feedback*, neste momento, voltou-se a quatro aspectos fonéticos e fonológicos, também trabalhados e desenvolvidos em sala de aula: a) articulação dos sons individuais; b) a tonicidade, não só das palavras, mas das sentenças; c) entonação apropriada; e d) elementos do “discurso conectado” (em inglês, *connected speech*), principalmente no que concerne a sons fracos da língua inglesa em palavras gramaticais (*weak forms*) e a ligação entre um som consonantal no fim de uma palavra e vocálico no começo da posterior.

O objetivo deste retorno foi, além de termos uma mensagem clara para que a audiência pudesse entender exatamente o que estava sendo dito, também obtermos uma mensagem natural, sem parecer que o texto estivesse sendo lido. Observamos, aqui, o potencial que o *feedback*, quando descritivo e informativo, tem para *feedforward*, um dos princípios da teoria de AvOAL defendida neste estudo.

A partir disso, a próxima etapa foi, portanto, a gravação e produção do vídeo. O resultado final foi, do meu ponto de vista, surpreendente e superou todas as expectativas que eu poderia ter tido. Os alunos seguiram o roteiro e a mensagem estava muito clara. Além disso, a edição do vídeo da campanha foi muito bem

---

<sup>65</sup> No caso deste Projeto em si, por conta da pandemia de Covid-19.

sucedida, com palavras-chave sendo apresentadas, e imagens fortes e tocantes apresentadas. A trilha sonora utilizada também foi muito bem-sucedida, uma vez que, no começo do vídeo, quando eles falaram sobre os problemas ambientais que procuravam combater, a música tinha um aspecto mais sombrio e triste e, conforme o grupo foi apresentando suas conquistas e mostrando o que a ONG procurava fazer, a música foi se tornando mais animada e esperançosa. Todas as informações apresentadas e a fala de dois alunos representando a ONG dão maior credibilidade à campanha. Por fim, a logo desenhada pelo grupo, a conta no Instagram montada por eles e o *slogan* apresentado no final deixam a campanha com aspecto profissional. O resultado desta produção multimodal se assemelhou tanto a uma campanha real de ONGs que, ao ser assistida, uma pessoa realmente acreditou que fosse verdadeira, o que nos levou a ter que editar um recado, no início do vídeo, de que ele era fruto de um Projeto proposto pelo instituto de idiomas e que a ONG não era verdadeira, mas a mensagem que eles procuravam transmitir, a necessidade da preservação da fauna e flora brasileiras, sim<sup>66</sup>.

Como fica claro na descrição destas etapas, os alunos foram avaliados ao longo do desenvolvimento do Projeto 1 e receberam *feedback* descritivo, com potencial para *feedforward*, o tempo todo, o que foi fundamental para termos um resultado final tão satisfatório. Diante deste cenário, como fica, portanto, a avaliação por pares, a avaliação do produto final do professor, e os critérios utilizados para tanto?

Considerando que a turma em que esta tarefa de avaliação foi aplicada era pequena, com apenas quatro alunos, e que as instruções do Projeto previam sua realização em grupos, decidimos trabalhar colaborativamente em apenas um grupo, ou seja, haveria a produção de somente uma campanha publicitária. Desta forma, não tivemos uma avaliação por pares formal, sistematizada por meio de listas de verificação a partir dos critérios e descritores<sup>67</sup>. No entanto, por se tratar de um projeto colaborativo, os alunos trabalharam juntos, ajudando uns aos outros ao longo do processo.

---

<sup>66</sup> A versão final desta campanha publicitária pode ser vista no YouTube, por meio do link <https://www.youtube.com/watch?v=v9acehbCm4g>. Este compartilhamento foi feito pelos próprios alunos.

<sup>67</sup> Um dos objetivos da posterior descrição do Projeto 2 é justamente apresentar como a avaliação por pares proposta nesta tese se materializou.

Soma-se a esses fatores ainda o fato de que os alunos participaram da construção da grade de avaliação do projeto. O seu modelo foi apresentado no capítulo anterior, e como foi descrito lá, para muitos critérios, além dos descritores fixos previstos para cada um deles, há ainda a possibilidade para sua personalização, de acordo com cada tarefa de avaliação.

O primeiro critério negociado foi *Conteúdo* e o quadro 22, a seguir, apresenta o critério depois da negociação com os alunos.

**Quadro 22** - Descritores para *Conteúdo* do Projeto 1

5	4	3	2	1	0
<p>Todo o conteúdo é relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● nome da ONG e sua explicação.</li> <li>● onde está estabelecida.</li> <li>● a causa com a qual trabalha e porque a defende.</li> <li>● o que a ONG já conquistou até o momento.</li> <li>● o porquê as pessoas deveriam se juntar à causa.</li> <li>● logo e slogan da ONG.</li> </ul> <p>O público-alvo é completamente informado.</p>		<p>O conteúdo é geralmente relevante, mas pode haver omissões de acordo com as instruções da tarefa.</p> <p>O público-alvo é parcialmente informado.</p>		<p>Há consideráveis irrelevâncias, omissões e interpretações erradas da tarefa.</p> <p>O público-alvo é minimamente informado.</p>	

Fonte: O próprio autor.

De acordo com as capacidades de linguagem e os critérios descritos por Miquelante *et al.* (2017) e presentes no quadro 14 (capítulo anterior), *Conteúdo* está mais intimamente ligado às capacidades de ação, no que diz respeito principalmente à adequação do texto à situação de comunicação da tarefa (as informações solicitadas estão presentes na produção) e à mobilização de conhecimento de mundo para a produção do texto, além das capacidades discursivas de “mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático” (p. 273-274).

Ressalta-se, aqui, a importância de instruções claras e objetivas da tarefa de avaliação, pois é a partir delas que os critérios e seus descritores podem ser definidos. Todos estes pontos foram retirados de lá e compartilhar a grade de avaliação e ter os

alunos envolvidos no seu processo de criação também é uma forma de se assegurar de que eles vão incluir todas as informações necessárias.

O próximo critério negociado, *Objetivo Comunicativo*, diz respeito às características do gênero ‘campanha publicitária’ e está ligado a algumas capacidades de linguagem apontadas por Miquelante *et al.* (2017), tais como: 1. as capacidades de ação, no que se refere a entender quem é o produtor do texto, para quem ele é produzido, o que deve ser feito, qual o objetivo e quando e onde a produção ocorre; 2. as capacidades discursivas de organizar o texto da forma como se é esperado para o gênero específico, como a utilização de imagens, músicas e ordem das informações, além de demonstrar entendimento sobre o porquê de determinado padrão de organização do conteúdo no texto em específico e “perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados” (p. 274); e 3. as capacidades linguístico-discursivas de identificar elementos e estratégias, na produção, que podem distanciar ou aproximar o interlocutor e sua audiência – no caso da campanha publicitária, concluímos que seria importante uma maior aproximação, por isso os alunos decidiram trazer representantes da ONG para darem seu testemunho, além de incluírem mensagens dirigidas diretamente para o público-alvo. O quadro 23 ilustra os descritores aos quais chegamos após a negociação.

**Quadro 23** - Descritores para *Objetivo Comunicativo* do Projeto 1

5	4	3	2	1	0
<p>As principais características do gênero estão presentes e são bem empregadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>mensagem clara e objetiva.</b></li> <li>● <b>roteiro bem delineado.</b></li> <li>● <b>logo da ONG ao longo de todo o vídeo para criar uma identidade visual.</b></li> <li>● <b>técnica de <i>voiceover</i> e um representante da ONG aparecendo no vídeo.</b></li> <li>● <b>recursos visuais e sonoros para contribuir com a mensagem passada.</b></li> <li>● <b>apelo emocional por meio da mensagem e dos recursos.</b></li> <li>● <b>edição do vídeo contribuindo com a mensagem falada.</b></li> <li>● <b>informações sobre contato e redes sociais.</b></li> </ul> <p>O público-alvo está completamente engajado e o objetivo comunicativo da tarefa é completamente alcançado.</p>		<p>Algumas características do gênero estão presentes, e este ainda é reconhecível.</p> <p>O público-alvo está engajado, mas é necessário algum esforço para acompanhar a produção.</p> <p>O objetivo comunicativo da tarefa é alcançado.</p>		<p>Poucas características do gênero estão presentes, e este é dificilmente reconhecível.</p> <p>O público-alvo não está engajado, pois é necessário muito esforço para acompanhar a produção.</p> <p>O objetivo comunicativo da tarefa não é alcançado.</p>	

Fonte: O próprio autor.

Este foi, provavelmente, um dos critérios mais interessantes de serem observados, pois os alunos o seguiram à risca no desenvolvimento da campanha publicitária. Como descrito anteriormente, a construção do roteiro foi gradual e pormenorizadamente desenvolvida, os alunos pesquisaram possíveis nomes para a ONG e chegaram a um com uma explicação pertinente e interessante, eles criaram uma logo para a instituição que foi usada ao longo de todo o vídeo (inclusive, no final da campanha, há uma animação da logo, na qual o mascote, a onça pintada, pisca para a audiência), houve a escolha de um mascote muito bem justificada e os alunos escolheram com muito cuidado as imagens a serem exibidas e as músicas e serem tocadas ao longo da campanha.

Além disso, a edição do vídeo foi muito bem-sucedida, uma vez que palavras-chave da mensagem apareceram escritas, imagens de alguns animais típicos da fauna brasileira, citados na mensagem mas que talvez são desconhecidos do público em geral, apareceram quando eles são citados e a música se relaciona perfeitamente com a mensagem. No início do vídeo, o problema das queimadas e da perda da fauna e flora que elas geram são descritos, assim, a música é mais sombria, mas conforme a mensagem avança para as conquistas da ONG e se incentivam as pessoas a se juntarem a ela, a música se torna mais alegre e esperançosa. São estas características que fazem com que o resultado final seja tão profissional e de altíssima qualidade.

O próximo critério, *Gerenciamento da Fala*, foi pensado a partir das capacidades de ação de “levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos culturais e/ou sociais” (MIQUELANTE *et al.*, 2017, p. 273) e, a partir das mesmas autoras, das capacidades discursivas de compreender a organização de conteúdo que melhor se aplica ao que a tarefa pede, além das capacidades linguístico-discursivas de entender e usar os elementos que possibilitam uma produção coerente e coesa.

Esse critério demonstrou-se o mais abstrato para os alunos, o que evidencia, mais uma vez, a importância de seu compartilhamento, para que fique claro, a todos os participantes, o que se espera deles. Aqui, meu papel como professor facilitador foi fundamental para negociar com os alunos os descritores. Algumas perguntas feitas, a partir das capacidades de linguagem descritas, para chegarmos à grade de avaliação do quadro 24 foram: a) Como podemos deixar a mensagem da campanha publicitária organizada e fácil de ser entendida?; b) Quais conectores, que já

aprendemos, podemos usar para adicionar / contrastar / explicar ideias?; c) Como podemos evitar repetições?

**Quadro 24** - Descritores para *Gerenciamento da Fala (B1-C2)* do Projeto 1

5	4	3	2	1	0
Produz enunciados extensos, com poucas hesitações. Usa uma variedade de recursos coesivos e marcadores do discurso para produzir enunciados organizados e detalhados: <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>conectores: and, so, but, because, in addition, what's more, however, although etc.</b></li> <li>● <b>uso de pronomes e sinônimos para evitar repetições.</b></li> <li>● <b>uso de diferentes itens lexicais para falar sobre o mesmo assunto (ex.: animais)</b></li> <li>● <b>troca de falantes ao longo do vídeo.</b></li> </ul>		Produz enunciados com algumas hesitações. Usa alguns recursos coesivos e marcadores do discurso para produzir enunciados organizados.		Produz enunciados mais curtos, com constantes hesitações. Usa alguns recursos coesivos e produz enunciados pouco organizados.	

Fonte: O próprio autor.

O interessante, aqui, foi constatar que, além das ideias geradas por meio das perguntas, os alunos também fizeram suas próprias contribuições, principalmente no que concerne à decisão de intercalar diferentes vozes ao longo da mensagem, o que muito contribuiu para o resultado final ser satisfatório.

Os descritores do critério *Pronúncia* foram escritos a partir das capacidades linguístico-discursivas de entender e produzir linguagem adequada à fonética da língua (MIQUELANTE *et al.*, 2017). Embora nenhum descritor tenha sido negociado com os alunos, os que a grade de avaliação previa foram detalhadamente explicados. Os alunos já estavam familiarizados com conceitos como articulação de sons individuais, tonicidade da palavra e do enunciado e entonação, pois trabalhamos com isto constantemente em sala de aula. Além disso, como dito anteriormente, este foi o foco do meu *feedback* quando os alunos gravaram suas mensagens pela primeira vez e as enviaram para mim. Desta forma, para a produção da versão final da campanha, eles estavam confiantes e bem preparados neste quesito.

Os dois últimos critérios, *Recursos Lexicais* e *Recursos Gramaticais*, foram delineados a partir das seguintes capacidades linguístico-discursivas (MIQUELANTE *et al.*, 2017, p. 274): a) “expandir o vocabulário para permitir melhor compreensão e

produção de textos”; b) “compreender e produzir unidades linguísticas adequadas a sintaxe, morfologia (...) e semântica da língua”; c) “perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático”. Uma vez que trabalhamos o tópico *Meio Ambiente* em sala, ao apresentar estes critérios para os alunos, sempre deixei claro que seria importantíssimo eles usarem o que aprendemos na tarefa de avaliação. Desta forma, ao negociarmos os descritores, chegamos à seguinte grade de avaliação, presentes nos quadros 25 e 26, abaixo:

**Quadro 25 - Descritores para Recursos Lexicais do Projeto 1**

5	4	3	2	1	0
<p>Vasta variedade de itens lexicais, especialmente para o contexto da tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>itens lexicais relacionados a questões ambientais (natureza, problemas, animais etc)</b></li> </ul> <p>Uso de itens lexicais consistentemente apropriado para o contexto.</p>		<p>Alguma variedade de itens lexicais, especialmente para o contexto da tarefa.</p> <p>Uso de itens lexicais geralmente apropriado para o contexto. Eventuais inadequações não atrapalham a comunicação no geral.</p>		<p>Variedade limitada de itens lexicais.</p> <p>Uso de itens lexicais inapropriado para o contexto, impedindo a comunicação na maior parte do tempo.</p>	

Fonte: O próprio autor.

**Quadro 26 - Descritores para Recursos Gramaticais do Projeto 1**

Recursos Gramaticais [Variedade / Adequação]					
5	4	3	2	1	0
<p>Vasta variedade de estruturas gramaticais, especialmente para o contexto da tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>tempos verbais variados, como Presente Simples, Passado Simples e Contínuo e Presente Perfeito para descrever a ONG e suas conquistas.</b></li> <li>● <b>Imperativo para dar maior apelo à mensagem.</b></li> </ul> <p>Uso de estruturas gramaticais consistentemente apropriado para o contexto.</p>		<p>Alguma variedade de estruturas gramaticais, especialmente para o contexto da tarefa.</p> <p>Uso de estruturas gramaticais geralmente apropriado para o contexto. Eventuais inadequações não atrapalham a comunicação no geral.</p>		<p>Variedade limitada de estruturas gramaticais.</p> <p>Uso de estruturas gramaticais inapropriado para o contexto, impedindo a comunicação na maior parte do tempo.</p>	

Fonte: O próprio autor.

As capacidades de linguagem, por meio dos diferentes critérios trazidos por Miquelante *et al.* (2017), foram fundamentais e serviram de base para o desenvolvimento da grade de avaliação.

Tendo apresentado a grade de avaliação completa e a forma como foi elaborada, é importante ressaltar que, apesar de não ter havido uma avaliação por pares formal, a grade de avaliação serve como instrumento para uma constante autoavaliação, ou seja, os alunos podem sempre se referir a ela para verificarem se estão cumprindo todos os critérios esperados. O compartilhamento, a negociação e a co-construção desta grade fazem com que os alunos se sintam mais responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem-avaliação-ensino deles e, conseqüentemente, muito mais autônomos e possivelmente melhor preparados para as demandas de uso da língua estrangeira fora de sala de aula.

O resultado final do Projeto 1, como dito anteriormente, foi um vídeo que realmente poderia funcionar, na vida real, como uma campanha publicitária para aumentar a conscientização das pessoas para as causas ambientais. Por meio dele, os alunos tiveram a oportunidade de usar a língua aprendida em sala de aula através de uma tarefa com alto potencial de autenticidade, ou seja, que eles pudessem vir a utilizar novamente fora do ambiente escolar.

O objetivo desta seção foi descrever como a matriz de avaliação proposta no capítulo anterior pode se materializar em uma tarefa de avaliação com alto potencial de autenticidade, traçando diálogos entre os princípios das teorias dos gêneros textuais, das metodologias ativas e do multiletramento, que subsidiaram a matriz e a tarefa de avaliação aplicada na prática. Além disso, também procurei descrever como a grade de avaliação proposta no capítulo três pode ser apresentada e seus descritores negociados com os alunos. Na próxima seção, descreverei outro projeto, também com o intuito de mostrar como a matriz de avaliação pode ser aplicada, com foco na sistematização da autoavaliação e da avaliação por pares.

#### 4.2 PROJETO 2: *WEBSITE*

O Projeto 2 propõe o desenvolvimento de um *website* para incentivar as pessoas a terem maior contato com o meio ambiente. Ele foi aplicado em duas turmas nas quais lecionei no terceiro e último estágio do nível A2 Pré-intermediário, somando

onze alunos, entre 18 e 57 anos<sup>68</sup>. Assim como no Projeto 1, os alunos, no momento em que o *website* foi proposto, também estavam discutindo o tópico *Meio Ambiente* e, aproveitando o contexto sócio-histórico de pandemia da Covid-19, consideramos relevante uma proposta que incentivasse o contato seguro com o meio ambiente, uma vez que estávamos em *lockdown*.

A tarefa de avaliação foi desenvolvida tendo os conceitos-chave da matriz apresentada no capítulo três, trazendo também características da gamificação (SAITO; BATISTA, 2022). Como a tarefa propõe o desenvolvimento de diferentes gêneros, tais como avatares, cartazes e fotos, dentro de um gênero maior, o *website*, o projeto foi desenvolvido gradualmente, etapa a etapa, com a autoavaliação e a avaliação por pares sendo realizada na maioria delas.

A primeira etapa do Projeto 2 envolveu a apresentação do tema e da situação-problema que as informações contidas no *website* vão procurar resolver. Para isto, primeiramente, discutimos o conceito de Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), o qual foi cunhado pelo jornalista Richard Louv para descrever problemas causados pela falta de contato com o meio ambiente, como problemas de ansiedade, falta de atenção, problemas na aprendizagem entre outros. Discutimos o conceito de TDN, as suas possíveis consequências e também personalizamos o tema perguntando para os alunos se eles acreditavam estar tendo alguns dos sintomas descritos, tanto no vídeo quanto no artigo, uma vez que, naquele momento, estávamos em isolamento dentro de casa já há alguns meses. A seguir, os alunos foram apresentados à “missão” deles, no Projeto 2. O quadro 27 ilustra as instruções iniciais da tarefa de avaliação.

#### **Quadro 27** - Instruções iniciais da tarefa de avaliação do Projeto 2<sup>69</sup>

**Projeto “Conectados à Natureza” - Missão:**

Você é um aluno de língua inglesa e tem discutido o tema “natureza” em aula. Após assistir à entrevista de Richard Louv sobre transtorno de déficit de natureza e ler um pouco mais sobre isso, você e seu grupo decidiram fazer algo para conscientizar as pessoas da importância de se conectarem à natureza. Sua missão é criar um *website* com ideias e conselhos para ajudar as pessoas com transtorno de déficit de natureza. Você trabalhará em pequenos grupos (pares ou trios). Todos os grupos contribuirão para o *website*. A fim de desenvolver o *website*, você passará por diferentes fases. Cada fase possui tarefas específicas e você poderá ir para a próxima fase após completar com sucesso as tarefas da fase anterior. Quem decide de você completou as tarefas com sucesso? Os outros grupos.

**Fonte:** O próprio autor, a partir da tarefa do sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

<sup>68</sup> A realização deste projeto e seus efeitos foram descritos e analisados em Saito; Batista (2022).

<sup>69</sup> O original, em inglês, pode ser encontrado no anexo E. Tradução minha.

De acordo com esta introdução, o papel social que os participantes do projeto possuem é de alunos de língua inglesa que estão discutindo o tópico “natureza” em sala de aula. Com as discussões feitas, especialmente por meio do vídeo do jornalista Richard Louv e do artigo da revista online, os alunos decidiram criar um *website* para conscientizar as pessoas sobre a importância de estarem conectados com a natureza. Uma vez que o papel social e o gênero a ser produzido ficam claros, a instrução passa a descrever a ação social que os alunos exercerão e seu objetivo, ou seja, criar um ambiente virtual em que ideias e conselhos sobre como ter mais contato com a natureza podem ser compartilhados, a fim de ajudar as pessoas que possam estar experimentando sintomas de TDN. A tarefa de avaliação propõe um trabalho colaborativo, por isso os alunos trabalham em pequenos grupos (pares ou trios, definidos por eles próprios) e todos devem contribuir para o desenvolvimento do *website*. Por fim, os alunos foram informados que este projeto seria desenvolvido em diferentes etapas, e que eles só poderiam avançar para a etapa seguinte caso concluíssem satisfatoriamente a etapa anterior.

Para facilitar e agilizar o andamento do projeto, criei um *website* usando o Google Sites, e desenvolvi sua página inicial, de apresentação. Nela, acrescentei o artigo que lemos, assim como a entrevista com o jornalista Richard Louv. Também criei um espaço no qual cada grupo iria trabalhar, adicionando seus próprios materiais.

Desta forma, a segunda etapa do Projeto 2 foi apresentada – quadro 28.

#### **Quadro 28** - Instruções da segunda etapa do Projeto 2<sup>70</sup>

Tarefa da fase dois: Crie um avatar representando uma pessoa com transtorno de déficit de natureza.

Seu avatar representa uma pessoa com sintomas de transtorno de déficit de natureza (muito ligado à tecnologia e pouco ligado à natureza). Cada fase deste projeto irá ajudar seu avatar a mudar seus hábitos, melhorar seus estilos de vida e superar o transtorno. O objetivo deste avatar é mostrar os sintomas de transtorno de déficit de natureza para as outras pessoas e como elas podem melhorar a partir das ideias, sugestões e conselhos que você dará no *website*.

Crie seu avatar usando o *website* [endereço do website Voki].  
Use o tutorial para ajudá-lo a criar o avatar.

**Fonte:** O próprio autor, a partir da tarefa do sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

Nesta etapa, os alunos foram convidados a desenvolverem um avatar apresentando alguns dos sintomas de TDN. A ideia é que, a cada etapa do Projeto 2 ao qual o avatar estará exposto por meio do *website*, ele vai ser cada vez mais

<sup>70</sup> O original, em inglês, pode ser encontrado no Anexo E. Tradução minha.

encorajado a ter maior contato com a natureza e, portanto, seus sintomas descritos no início do projeto serão mitigados.

Em sala de aula, discutimos quais informações os alunos consideravam importantes para serem incluídas no perfil do avatar, uma vez que ele iria se apresentar para todos. Assim, uma lista incluindo nome, idade, profissão, ambições, rotina e sintomas de transtorno de déficit de natureza foi criada. Fora de sala de aula, os alunos tiveram que criar seu avatar e gravar sua apresentação com seu perfil usando o *website* Voki. Para tanto, um material sobre como criar este avatar foi desenvolvido. Este tutorial, assim como os demais, provaram ser cruciais para o bom desenvolvimento do projeto, uma vez que estas etapas eram feitas de forma assíncrona, ou seja, sem muita possibilidade de ajuda minha, enquanto professor, os alunos precisariam de orientação sobre como criar o que estava sendo esperado. Em outras palavras, os tutoriais foram primordiais para o letramento digital dos alunos.

Após terem tido um tempo para trabalhar em seus avatares e os adicionarem ao *website*, seguindo as instruções do tutorial, os grupos os trouxeram prontos para a aula e uma proposta de autoavaliação foi realizada. O envolvimento dos alunos por meio da autoavaliação e avaliação por pares é um dos princípios da AvOAL. Aqui, o ISD também tem muito a contribuir, uma vez que, dentro de uma sequência didática, ele embasa a proposta de listas de constatação, neste estudo denominadas lista de verificação, na produção inicial e na produção final (MIQUELANTE *et al.*, 2017).

Para colocar a autoavaliação e avaliação por pares em prática, enquanto professor, desenvolvi uma lista de verificação de autoavaliação. Compartilhei esta lista com os alunos por meio de uma planilha do Google, expliquei cada item e, juntos, negociamos se algo precisaria ser modificado (fizemos isto em todas as etapas de autoavaliação e avaliação por pares). As perguntas foram definidas a partir das instruções da tarefa de avaliação e também da grade de avaliação, que, por sua vez, foi construída tendo as capacidades de linguagem como base.

A versão final desta lista de verificação é apresentada, em português<sup>71</sup>, no quadro 29, a seguir.

---

<sup>71</sup> Originalmente, esta lista foi feita e trabalhada com os alunos em inglês.

**Quadro 29** - Autoavaliação e avaliação por pares da criação do avatar

Questão	Status	Comentários
O website inclui um avatar que representa uma pessoa com sintomas de Transtorno de Déficit de Natureza?		
O avatar inclui, em seu perfil, todas as informações negociadas (nome, idade, profissão, sintomas de TDN, entre outras)?		
O avatar está compartilhado no website do Projeto, na página correspondente ao grupo, em um local que está claro e fácil de ser acessado?		
A língua usada para descrever o perfil do avatar é apropriada?		

**Fonte:** O próprio autor, a partir do Projeto 2.

Para cada pergunta, os alunos poderiam selecionar, na coluna *Status*, as respostas “Sim, e está apropriado”, “Sim, mas poderia ser melhorado” ou “Ainda não”, e fazer um comentário mais descritivo na coluna ao lado. Esta lista de verificação para a autoavaliação foi bastante útil, uma vez que direcionaram e guiaram os alunos com relação ao que se esperava de seus avatares.

Por conseguinte, reorientações, a partir dela, foram feitas. Por exemplo, durante este processo, para a primeira pergunta, um dos grupos respondeu “Sim, mas poderia ser melhorado” e fez o seguinte comentário “Mais pálida e colocar de acordo com o nosso pôster”. Após perceberem que o avatar estava com um rosto um tanto saudável, eles mudaram esta característica física, e o resultado pode ser visualizado na figura 12:

**Figura 12** - Exemplo de avatar da segunda etapa do Projeto 2



**Fonte:** Projeto 2

Ressalto, aqui, que os avatares criados no Voki são animados e falam. No entanto, considerando as limitações analógicas deste texto, isto não pode ser transferido para o papel. Mesmo assim, é interessante observar a sensibilidade do grupo para os elementos visuais, tanto com as características físicas do avatar quanto com a chuva, o que proporciona um resultado final mais rico e interessante. Este mesmo cuidado com a caracterização foi observado em outros grupos. A título de exemplo, em um deles, o avatar era uma adolescente muito preocupada com maquiagem e viciada em redes sociais, o que refletiu na sua aparência física. Em outro grupo, o avatar se apresentava em um parque e, após a autoavaliação, eles perceberam que aquele não era o melhor ambiente para ele estar, já que ele tinha TDN, então, colocaram-no dentro de sua casa. Este trabalho evidencia a importância de se desenvolver todas as capacidades de linguagem conjuntamente, e não somente as linguístico-discursivas, como é comum se observar em tarefas análogas.

Após a autoavaliação e as orientações que ela evidenciou, passamos à avaliação por pares. Um grupo analisou o avatar do outro, usando a mesma ficha de verificação apresentada anteriormente no quadro 37, e teceram comentários sobre isso. A fim de exemplificar esta avaliação, a figura 13 sinaliza a avaliação por pares feita para o avatar apresentado anteriormente.

**Figura 13** – Exemplo um de avaliação por pares para um avatar

Question	Status	Comments
Does the website include an avatar which represents a person with symptoms of Nature Deficit Disorder?	Yes - and it's appropriate	We liked the rain behind representing a sad person.
Does the avatar include, in his/her profile, all the negotiated information [name, age, profession, Nature Deficit Disorder symptoms and other features negotiated in class]?	Yes - and it's appropriate	They put a very describing profile.
Is the avatar shared on the Project's website, on the group's corresponding page, in a place that is clear and easy to access?	Yes - and it's appropriate	
Is the language used to describe your Avatar's profile appropriate?	Yes - and it's appropriate	

**Fonte:** Projeto 2.

Como todos os critérios e os itens da lista de verificação foram compartilhados e negociados com os alunos, eles demonstraram bastante maturidade ao realizarem tanto a autoavaliação quanto a avaliação por pares. Isto pode ser verificado em exemplos como na figura acima, em que o grupo avaliador elogia, com comentários

descritivos, elementos essenciais para um resultado satisfatório do avatar. Cumprimento parecido pode ser visto em outras instâncias, como na figura 14.

**Figura 14** - Exemplo dois de avaliação por pares para um avatar

Question	Status	Comments
Does the website include an avatar which represents a person with symptoms of Nature Deficit Disorder?	Yes - and it's appropriate	We liked the whole history of him, it's very characteristic
Does the avatar include, in his/her profile, all the negotiated information [name, age, profession, Nature Deficit Disorder symptoms and other features negotiated in class]?	Yes - and it's appropriate	
Is the avatar shared on the Project's website, on the group's corresponding page, in a place that is clear and easy to access?	Yes - and it's appropriate	
Is the language used to describe your Avatar's profile appropriate?	Yes - and it's appropriate	ficou muito bom, parece um adolescente falando

**Fonte:** Projeto 2.

Aqui, por um lado, o grupo parabeniza toda a caracterização do avatar que faz com que ele se torne realista e crível. Por outro lado, apontamentos descritivos para melhorias também foram feitos.

**Figura 15** - Exemplo três de avaliação por pares para um avatar

Question	Status	Comments
Does the website include an avatar which represents a person with symptoms of Nature Deficit Disorder?	Yes - and it's appropriate	
Does the avatar include, in his/her profile, all the negotiated information [name, age, profession, Nature Deficit Disorder symptoms and other features negotiated in class]?	Yes - and it's appropriate	We love the story of the character, but it seems that he does not present so many symptoms of Nature Deficit Disorder.
Is the avatar shared on the Project's website, on the group's corresponding page, in a place that is clear and easy to access?	Yes - and it's appropriate	
Is the language used to describe your Avatar's profile appropriate?	Yes - and it's appropriate	

**Fonte:** Projeto 2.

Após este comentário bastante relevante do grupo avaliador, o grupo responsável por este avatar voltou ao texto do seu perfil e o modificou, adicionando sintomas mais pontuais de TDN, tornando o avatar mais adequado à proposta do Projeto 2.

Após os alunos terem desenvolvido a versão final do avatar e o terem adicionado ao *website* criado, partimos para a próxima etapa, intitulada *Poster: Start*

*the Change*, que consistia no desenvolvimento de um pôster para encorajar as pessoas a terem mais contato com a natureza. O quadro 30, a seguir, apresenta a proposta.

### **Quadro 30** - Instruções da terceira etapa do Projeto 2<sup>72</sup>

Tarefa da fase dois – Crie o pôster *Comece a mudança*.

Você quer incentivar as pessoas a passarem menos tempo diante das telas e mais tempo em contato com a natureza. Desenvolva o pôster chamado “Comece a Mudança – 10 ideias úteis para estar mais conectado à natureza”. Você também pode incluir ideias considerando-se o momento pelo qual estamos passando (a pandemia).

O que podemos fazer para nos afastarmos um pouco das telas e estarmos um pouco mais conectados à natureza, mesmo em tempos de pandemia?

**Fonte:** O próprio autor, a partir da tarefa do sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

Mais uma vez, os alunos possuem um objetivo comunicativo muito claro com o material que vão criar para encorajar as pessoas a terem mais contato com a natureza. Para tanto, eles devem elaborar um painel digital com dez dicas do que pode ser feito para atingir tal objetivo, inclusive levando o momento da pandemia em consideração. Depois da apresentação das instruções, eu, professor, e os alunos discutimos as características necessárias para que o pôster fosse bem-sucedido e atrativo para o nosso *website*. As ideias apontadas foram o pôster ser claro, objetivo, interessante e chamativo; conter breve explicação das ideias; e material visual, com imagens e vídeos.

Para a produção deste pôster, os alunos usaram o *site Padlet*. Assim como o avatar, um tutorial de como criar este material no *site* e como adicioná-lo, posteriormente, para o *website* do projeto, foi desenvolvido e compartilhado com os alunos.

Tal qual a etapa anterior, a autoavaliação e a avaliação por pares também foram conduzidas. Os alunos desenvolveram o pôster no *Padlet* fora de sala de aula e tiveram a oportunidade de se reunirem, em sala de aula, para realizarem a autoavaliação. O quadro 31, abaixo, ilustra a lista de verificação criada para sua aplicação.

<sup>72</sup> O original, em inglês, pode ser conferido no Anexo E. Tradução minha.

**Quadro 31** - Autoavaliação e avaliação por pares da criação do pôster

Questão	Status	Comentários
O pôster inclui 10 dicas úteis para pessoas estarem em contato com a natureza?		
As ideias são relevantes para a realidade em que estamos, incluindo a pandemia?		
Layout do pôster: as ideias estão apresentadas de forma clara e fácil de entender?		
O pôster, desenvolvido usando o PADLET, inclui imagens, vídeos, gravação de voz e/ou outros recursos para torná-lo mais interessante e atrativo para o público-alvo?		
O pôster está compartilhado no website do Projeto, na página correspondente ao grupo, em um local que é claro e fácil de acessar?		
A língua usada para descrever as ideias é apropriada para a situação?		

**Fonte:** O próprio autor, a partir do Projeto 2.

Por meio da autoavaliação, um grupo, por exemplo, percebeu que precisava de materiais mais atrativos para chamar a atenção do público-alvo e outro grupo decidiu incluir uma ideia com animais. Após terem algum tempo para reorientarem o pôster com base nestas constatações, realizamos, em sala de aula, a avaliação por pares. Como os alunos estavam envolvidos em todo o processo, inclusive na negociação dos critérios e das listas de verificação, eles se mostraram muito bem instrumentalizados para a autoavaliação e avaliação por pares, ou seja, suas análises das produções foram sérias, descritivas e relevantes, o que contribuiu muito para o resultado final. Vejamos, portanto, um exemplo disso na avaliação por pares.

**Figura 16** - Exemplo um de avaliação por pares de um pôster

Does the poster include 10 useful ideas for people to be in contact with nature?	Yes - but it should be improved	Two topics can talk more about nature 1) 8 hours of sleep at least. 2) Be a volunteer. We think that these topics it isn't about nature
Are these ideas relevant for the reality we live in, including the pandemic?	Yes - and it's appropriate	
Layout of the poster: Are the ideas presented in a clear and easy to understand way?	Yes - but it should be improved	The post about sport can talks more about outside sports, for example.
Does the poster, developed using PADLET, include images, videos, voice recording or other features to make the poster more interesting and attractive to the audience?	Yes - and it's appropriate	
Is the poster shared on the Project's Website, on the group's corresponding page, in a place that it is clear and easy to access?	Yes - and it's appropriate	
Is the language used to describe the ideas appropriate for the situation?	Yes - but it should be improved	The posts can include more details.

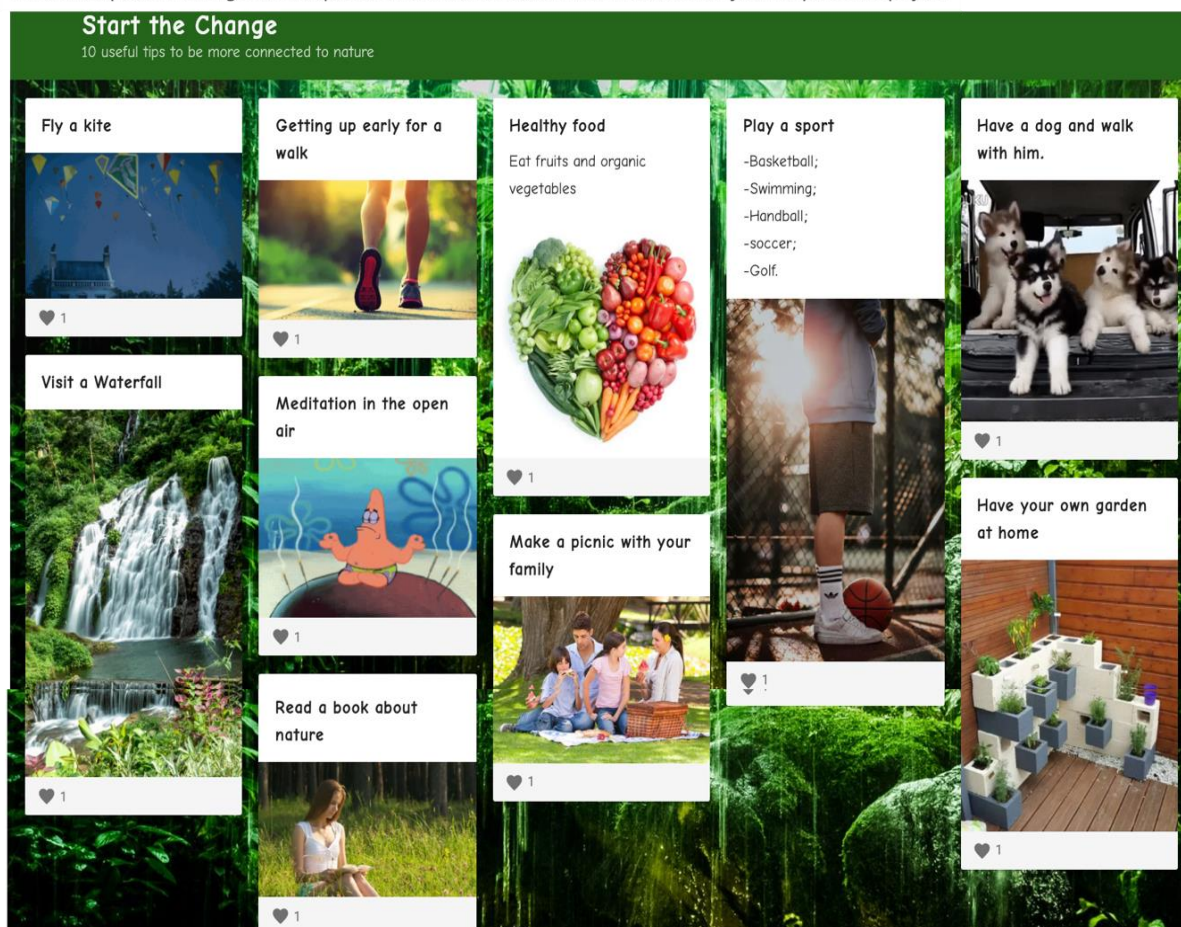
**Fonte:** Projeto 2.

A importância da avaliação por pares também se encontra no fato de, por estarmos muito envolvidos com nossa própria produção, muitas vezes não enxergamos determinados aspectos que outros olhares podem ser capazes de ver com mais facilidade; é o que acontece aqui. Os comentários do grupo avaliador são pertinentes e bastante descritivos no sentido que apontam o que pode ser melhorado. Por exemplo, eles averiguaram que o pôster apresentava duas ideias que não estavam relacionadas com a proposta, incluíram uma sugestão de mudança para uma das ideias (sobre esportes) para que ela se encaixasse melhor ao tema e ainda propuseram mais detalhes. O grupo avaliado acatou, de fato, estas sugestões e conduziram as mudanças sugeridas. O resultado final pode ser visto na figura 17, a seguir.

**Figura 17** - Exemplo um de pôster da terceira etapa do Projeto 2

## 10 USEFUL TIPS TO BE MORE CONNECTED TO NATURE:

I made this poster thinking of some tips to be more connected to nature to share with you. I hope this helps you.



Fonte: Projeto 2.

Durante a avaliação por pares, os alunos também teceram comentários sobre os pontos fortes da produção realizada, o que é muito importante encorajar. Vejamos os comentários no exemplo trazido pela figura 18.

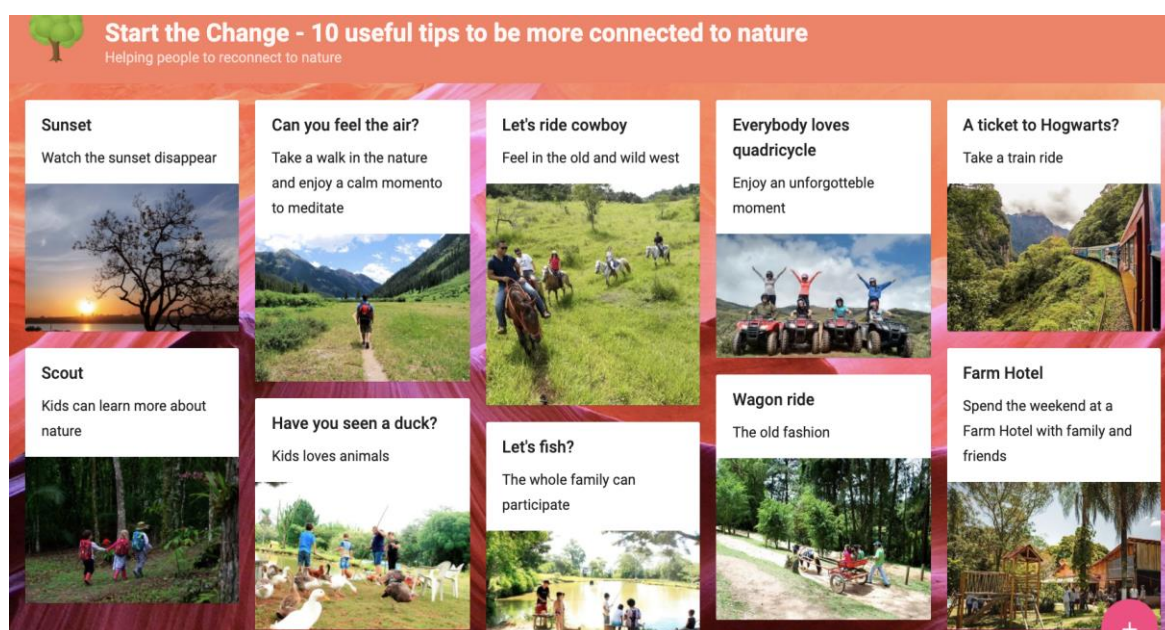
**Figura 18** - Exemplo dois de avaliação por pares de um pôster

Does the poster include 10 useful ideas for people to be in contact with nature?	Yes - and it's appropriate	
Are these ideas relevant for the reality we live in, including the pandemic?	Yes - and it's appropriate	It was a nice ideia to put the precautions of the pandemic
Layout of the poster: Are the ideas presented in a clear and easy to understand way?	Yes - and it's appropriate	
Does the poster, developed using PADLET, include images, videos, voice recording or other features to make the poster more interesting and attractive to the audience?	Yes - and it's appropriate	We liked the river's gif on the top of the website. Great ideia.
Is the poster shared on the Project's Website, on the group's corresponding page, in a place that it is clear and easy to access?	Yes - and it's appropriate	
Is the language used to describe the ideas appropriate for the situation?	Yes - and it's appropriate	Objective and easy to understand language.

Fonte: Projeto 2.

Nesta instância, o grupo avaliador comenta o conteúdo do pôster, ou seja, as ideias nele incluídas, principalmente no que se refere à associação com o atual momento em que viviam, a pandemia. Além disso, também elogiam os recursos visuais para deixar o material mais atrativo e, por fim, valorizam a língua utilizada, considerada objetiva e fácil de entender. A figura 19, a seguir, apresenta o pôster do grupo avaliado.

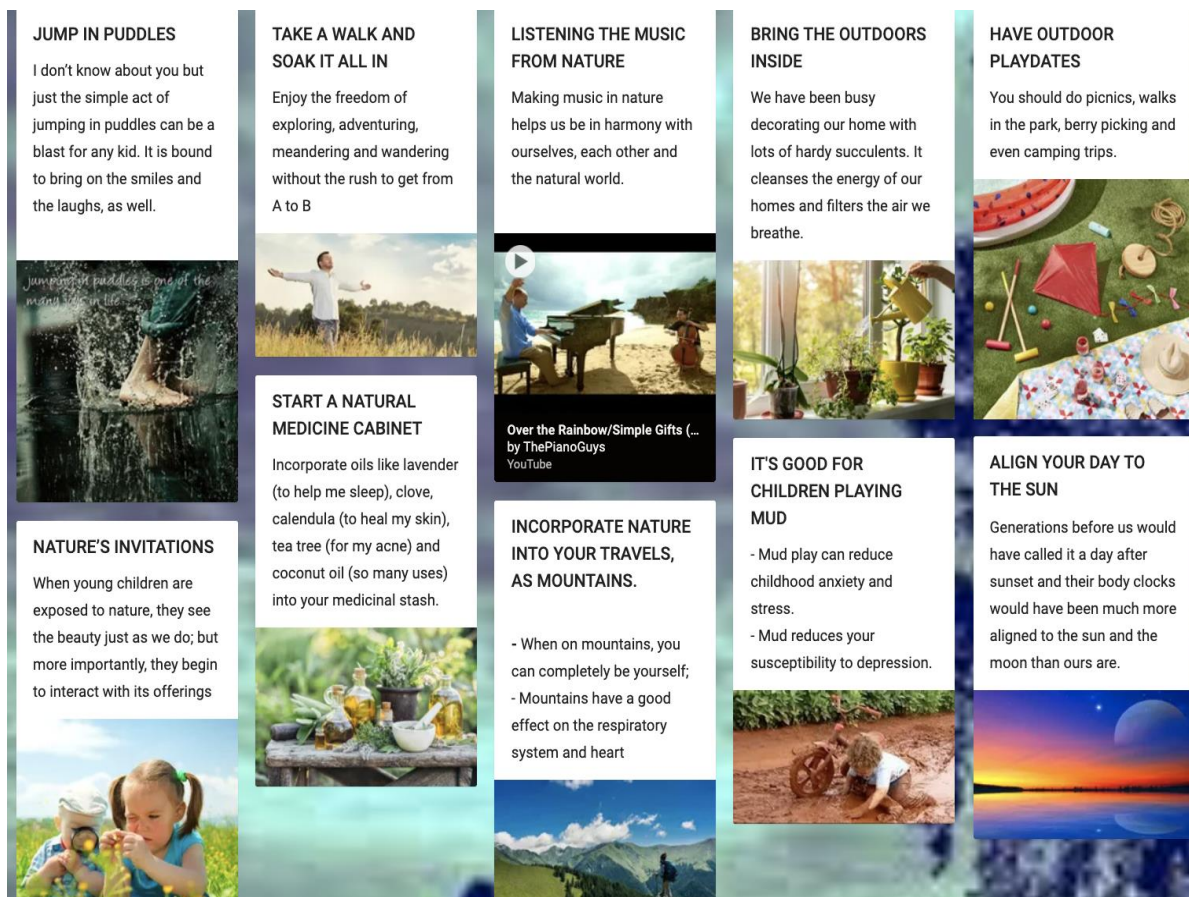
**Figura 19** - Exemplo dois de pôster da terceira etapa do Projeto 2



Fonte: Projeto 2.

De fato, podemos averiguar, aqui, as características negociadas na aula em que esta etapa do projeto foi apresentada, tais como linguagem clara e objetiva, ideias relevantes, material visual atrativo e linguagem envolvente e criativa. Estas características podem também ser observadas nos demais grupos, como exemplifica a figura 20, a seguir.

**Figura 20** - Exemplo três de pôster da terceira etapa do Projeto 2



**Fonte:** Projeto 2

A quarta etapa da construção do *website*, intitulada *Photographs: Nature Close-up*, foi, na verdade, uma proposta de jogo. Aqui, os alunos foram convidados a, de fato, terem maior contato com a natureza. Eles deveriam tirar fotos de elementos naturais, mas bem de perto, para que, em sala, os outros grupos pudessem adivinhar do que a fotografia se tratava.

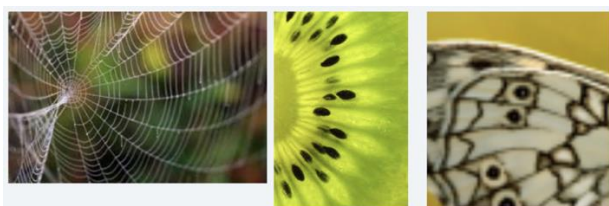
A situação é a seguinte: o avatar criado decidiu passar tempo na natureza e tirar algumas fotos desse momento para depois mostrá-las para os seus amigos, por meio de um jogo de adivinhação. Assim, o avatar tirará fotos de elementos da natureza, mas bem de perto e postará estas fotos no *website* do projeto para que seus

amigos possam tentar desvendar o mistério. O quadro 32, a seguir, ilustra as instruções desta parte do projeto.

### Quadro 32 - Instruções da quarta etapa do Projeto 2<sup>73</sup>

#### Tarefa da fase três – Tire fotografias de elementos naturais:

Imagine que seu avatar decidiu passar algum tempo na natureza e tirar algumas fotos dela para participar de um jogo de adivinha com seus amigos. Seu avatar vai tirar fotos de bem perto de elementos naturais. Depois, seu avatar vai inserir essas fotos no *website* do projeto. Por fim, o avatar e seus amigos irão ver as fotos um dos outros e tentar adivinhar quais são os elementos naturais fotografados. Vamos ver alguns exemplos:

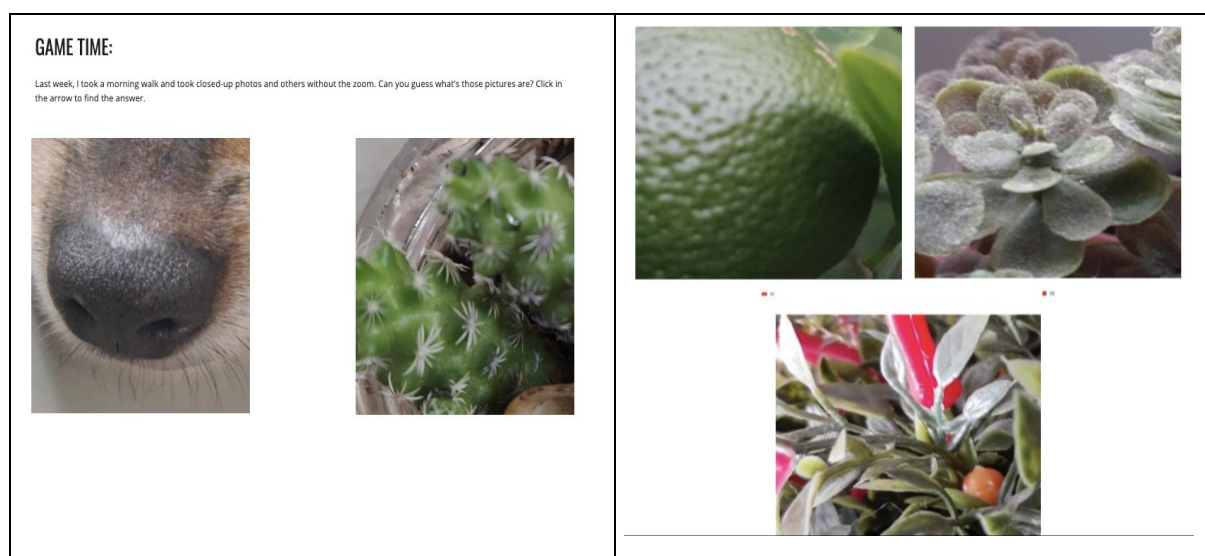


Tire cinco fotos e as insira na página do seu avatar, dentro do *website* do projeto. Use o tutorial para ajudá-lo a inserir as fotografias.

**Fonte:** O próprio autor, a partir da tarefa do sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

Como nas outras etapas, um tutorial para esta parte, especialmente em como adicionar as fotos ao website, foi criado e compartilhado com os alunos. A figura 21 exemplifica alguns resultados.

### Figura 21 - Exemplos das fotografias tiradas para a quarta etapa do Projeto 2



**Fonte:** Projeto 2.

<sup>73</sup> O original, em inglês, pode ser conferido no Anexo E. Tradução minha.

Destaco, aqui, que informei os alunos que eles não precisariam sair de casa para tirar as fotos (considerando a pandemia de Covid-19), e que eles poderiam fotografar elementos naturais da própria casa deles ou, ainda, poderiam resgatar fotos que eles já tinham que seriam pertinentes para a proposta.

É interessante verificar como todos os grupos procuraram envolver o público-alvo, os visitantes do *website*, com estratégias tais como os convidando para um jogo ou ainda contando uma breve anedota. Para esta etapa, não fizemos autoavaliação nem avaliação por pares. Em sala de aula, os alunos visitaram o *website* e especularam sobre as fotos para então, cada grupo confirmar ou não os palpites de cada um.

A quinta e última etapa do projeto se refere à gravação de um testemunho. O quadro 33 ilustra as instruções que os alunos receberam para esta etapa do Projeto 2.

### Quadro 33 - Instruções da quinta etapa do Projeto 2<sup>74</sup>

Tarefa da fase quatro - Grave um testemunho:

No começo do projeto, seu avatar estava com sintomas de transtorno de déficit de natureza. Você criou um pôster interativo com algumas ideias para se reconectar à natureza.

Seu avatar escolheu seguir algumas dessas ideias. Seu avatar também voltou à natureza e tirou algumas fotos de elementos naturais.

Agora, seu avatar irá gravar um testemunho sobre sua experiência durante o projeto. No testemunho, seu avatar deve: dizer quais ações, dos pôsteres, ele/ela seguiu; dizer como essas ideias o/a ajudou; dizer como ele/ela está se sentindo; dizer o que ele/ela ainda gostaria de fazer no futuro.

Crie seu avatar e grave seu testemunho usando o *website* [endereço do website Voki]. Após a gravação, insira o testemunho de seu avatar no *website* do projeto. Você pode usar o tutorial para ajudá-lo nessa parte.

**Fonte:** O próprio autor, a partir da tarefa do sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

Para a conclusão do projeto, os alunos deveriam usar o avatar criado anteriormente para gravar um testemunho de como, por meio das ideias compartilhadas no *website*, eles tiveram maior contato com a natureza e seus sintomas de Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) foram mitigados.

Os alunos foram muito bem-sucedidos em marcar esta evolução do avatar, tanto no seu discurso, quanto nos aspectos visuais, o que pode ser observado na figura 22, a seguir.

<sup>74</sup> O original, em inglês, pode ser encontrado no Anexo E. Tradução minha.

**Figura 22** - Exemplo de avatar da quinta etapa do Projeto 2



**Fonte:** Projeto 2.

A figura 22 mostra o avatar no início e no final do projeto. As mudanças são nítidas, o ambiente está ensolarado, simbolizando um lugar mais acolhedor e feliz, e a médica está muito mais corada por ter tido maior contato com a natureza. A fala dela, embora não possa ser reproduzida aqui, também reflete tais aspectos.

Para esta etapa, realizamos autoavaliação e avaliação por pares e o quadro 34, a seguir, traz a lista de verificação desenvolvida para esta função.

### Quadro 34 - Autoavaliação e avaliação por pares da criação do testemunho

Questão	Status	Comentários
O avatar fala sobre sua experiência durante o projeto (o que ele fez para se conectar com a natureza, como as ideias do projeto ajudaram, como ele mudou, como está se sentindo agora e o que ele ainda gostaria de fazer)?		
O testemunho é motivador e encoraja as pessoas a terem maior contato com a natureza?		
O testemunho do avatar está compartilhado no <i>website</i> do Projeto, na página correspondente ao grupo, em um local que está claro e fácil de ser acessado?		
A língua usada no testemunho está adequada?		

Fonte: O próprio autor, a partir do Projeto 2.

Mais uma vez, os itens desta lista foram desenvolvidos com base nas capacidades de linguagem e procuram abarcar questões de conteúdo, de organização, de característica do gênero e de aspectos linguístico-discursivos. A figura 23, a seguir, apresenta dois exemplos de avaliação por pares realizadas nesta etapa, escolhidos por conta dos comentários descritivos feitos pelos grupos.

### Figura 23 - Exemplos de avaliação por pares do testemunho

Does the avatar talk about his/her experience during the project [what he/she did to connect to nature, how the ideas from the project helped, how he/she has changed, how he/she is feeling now, what he/she would still like to do]?	Yes - and it's appropriate	"Connect with my soul and myself" was a nice touch.
Is the testimonial motivating and does it encourage people to be more in contact with nature?	Yes - and it's appropriate	
Is the avatar's testimonial shared on the Project's website, on the group's corresponding page, in a place that is clear and easy to access?	Yes - and it's appropriate	
Is the language used in the testimonial appropriate?	Yes - and it's appropriate	The speech and the pronunciation was clear.
Does the avatar talk about his/her experience during the project [what he/she did to connect to nature, how the ideas from the project helped, how he/she has changed, how he/she is feeling now, what he/she would still like to do]?	Yes - and it's appropriate	Your project is beautiful, a lot of colours, a lot of comments - it's beautiful
Is the testimonial motivating and does it encourage people to be more in contact with nature?	Yes - and it's appropriate	Encourajou adolescentes a terem mais contato com a natureza
Is the avatar's testimonial shared on the Project's website, on the group's corresponding page, in a place that is clear and easy to access?	Yes - and it's appropriate	
Is the language used in the testimonial appropriate?	Yes - and it's appropriate	

Fonte: Projeto 2.

No primeiro exemplo, há um comentário bastante pontual sobre uma fala utilizada no testemunho, o que causou um impacto bastante positivo no interlocutor.

Há, também, uma análise sobre a clareza da pronúncia ao longo da fala. No segundo exemplo, o comentário é mais geral sobre o projeto como um todo, tecendo palavras elogiosas. Este exemplo também evidencia como o grupo avaliador considerou que o projeto atingiu o seu objetivo social, ou seja, encorajar pessoas a terem mais contato com a natureza.

Em termos gerais, o Projeto 2 produziu uma diversidade de conteúdo, o que enriqueceu muito o *website* produzido. Os avatares se materializaram em pessoas de diferentes idades e profissões, desde adolescentes preocupados apenas com videogames ou maquiagem e redes sociais a profissionais da saúde. As ideias propostas nos pôsteres foram relevantes, interessantes e atraentes e os testemunhos, ao final, realmente cumpriram o objetivo de motivar as pessoas a terem maior contato com a natureza.

Nas duas primeiras seções deste capítulo, dediquei-me a descrever, pormenorizadamente, as duas tarefas de avaliação realizadas com minhas turmas tendo como base a matriz de avaliação descrita no capítulo 3. Na próxima seção, destaco pontos importantes, para tarefas de avaliação futuras, que os Projetos 1 e 2 evidenciaram.

#### 4.3 PONTOS IMPORTANTES EVIDENCIADOS PELOS PROJETOS 1 E 2

Tanto o Projeto 1 quanto o Projeto 2 foram desenhados a partir dos princípios da matriz de avaliação sendo proposta nesta tese, apresentada no capítulo anterior. A aplicação das duas tarefas de avaliação, portanto, evidenciaram a importância destes princípios, especialmente sobre como estes devem ser colocados em prática. Neste sentido, como uma tarefa de avaliação se transforma em uma tarefa de aprendizagem?

O desenho de uma tarefa que tenha um alto potencial de autenticidade é um dos pontos-chave. Isto se dá, primeiramente, pela escolha por gêneros, muitas vezes multimodais, que circulam no meio social dos alunos, como campanhas publicitárias (Projeto 1) e *websites* (Projeto 2). Soma-se a isto, ainda, as instruções claras e que explicitam detalhadamente o contexto de produção da tarefa de avaliação, ou seja, elas respondem perguntas tais como: quem, onde, quando, como e por quê: Quem é o autor do texto? Qual seu papel social/enunciativo ao produzir o texto?; Em que momento e local sócio-histórico, cultural e político o autor do texto e sua produção

estão inseridos?; Qual o objetivo comunicativo e social para a produção? Por que o aluno deve fazer o que se propõe que ele faça?

As respostas para estas perguntas e, principalmente, deixar os alunos conscientes dessas respostas permitem com que eles vejam o significado do que eles estão fazendo e entendam que aquela tarefa possui uma dimensão muito maior do que os limites escolares, ela poderá ser útil e eficaz para a vida deles. Isto pode ser visto claramente ao longo da realização dos projetos. Os alunos foram unânimes em me confessar, enquanto na posição de professor (e não pesquisador), medo e receio antes do início do projeto, mas grande satisfação com o produto final e o aprendizado, não somente linguístico, mas também conhecimento de mundo, que esse aprendizado gerou.

Outro ponto-chave para o sucesso das tarefas de avaliação, da forma como são propostas nesta pesquisa, é o envolvimento dos alunos. Incluir os alunos ao longo de todo o processo indubitavelmente contribui para uma produção que, de fato, impacte sua aprendizagem. As tomadas de decisão e negociação com os alunos podem envolver todas as etapas do processo: decisão do gênero a ser produzido, do contexto de produção, das informações necessárias, das características relevantes a serem incluídas, dos critérios e descritores para a avaliação, além das listas de verificação para a autoavaliação e a avaliação por pares.

Todavia, é fundamental destacar que o nível e o grau de flexibilidade com que isto pode ser feito depende, claro, do contexto de ensino no qual estas tarefas estão sendo realizadas. Por exemplo, no instituto de idiomas, local pesquisado, os alunos não têm a liberdade para escolher, em princípio, o gênero e o contexto de produção ou o conteúdo da tarefa, uma vez que as tarefas de avaliação já vêm prontas. No entanto, eles podem escolher quais informações inserir e negociar, com o professor, as características mais relevantes a serem incluídas na tarefa de avaliação. No Projeto 1, a título de exemplo, a negociação decidiu quais características de uma campanha publicitária precisavam estar nos vídeos e, no Projeto 2, quais informações os avatares precisavam incluir e quais características os pôsteres deveriam ter.

Além dessas decisões concernentes às informações e às características relevantes à produção, os alunos também possuem voz ativa na negociação da grade de avaliação. Esta pesquisa propõe um modelo de grade de avaliação, a partir das capacidades de linguagem descritas no capítulo três, que contempla as características necessárias a serem avaliadas. Para ter caráter prático para o

professor, a grade já vem com descritores pré-definidos, mas ela também permite uma flexibilização, a partir do gênero textual solicitado na tarefa, para que descritores mais pontuais e específicos a cada tarefa de avaliação sejam adicionados, o que pode/deve ser feito com a ajuda dos alunos. No Projeto 1 descrito, por exemplo, os alunos participaram ativamente da construção da sua grade de avaliação e, no Projeto 2, eles contribuíram muito na construção das listas de verificação para a autoavaliação e a avaliação por pares. Este compartilhamento, negociações e tomadas de decisão conjuntas criam, nos alunos, uma consciência sobre o que se espera deles, o que impacta significativamente na produção final.

Além disso, isto também instrumentaliza os alunos para que eles sejam capazes de avaliar seu próprio desempenho e o dos colegas. Como fica claro na descrição do Projeto 2, praticar autoavaliação e avaliação por pares não significa simplesmente que o professor peça para um aluno atribuir uma nota ou tecer um comentário geral sobre o que foi feito, mas, sim, demandar que o aluno seja capaz de analisar criticamente a produção, comentá-la e propor *feedback* com base nos critérios. Isto só é possível se: a) a lista de verificação contém itens claros e objetivos e b) o aluno entende exatamente o que se é esperado e sabe confrontar isso com o material pronto. O Projeto 2 revelou o alto potencial que a avaliação por pares tem para uma avaliação verdadeiramente orientada para a aprendizagem, uma vez que os alunos, instrumentalizados, fizeram apontamentos muito pertinentes que, de fato, impactaram a produção final. Todo este envolvimento desenvolve, nos alunos, um senso de responsabilidade, ou seja, eles são, sim, transformadores da aprendizagem, podendo fazer com que eles se tornem cidadãos mais conscientes, críticos e agentes de mudança sociais.

O terceiro ponto-chave de sucesso das tarefas de avaliação é a qualidade do *feedback*, ou seja, o retorno dado aos alunos que, traçando um paralelo com o parágrafo anterior, não precisa vir necessariamente apenas do professor, mas também do próprio aluno e/ou seus pares. O *feedback*, para a AvOAL, precisa ter potencial para se tornar *feedforward*, ou seja, o conhecimento adquirido com o retorno daquela determinada tarefa de avaliação impacta em possíveis produções futuras em que o aluno terá que usar aquela aprendizagem. Desta forma, o *feedback* precisa ser pontual, claro, objetivo, descritivo e reflexivo, levando os alunos a pensarem criticamente sobre a própria produção deles e possibilitando caminhos para que eles sejam capazes de reorientar o que precisa ser melhorado. Os comentários, tanto da

autoavaliação quanto da avaliação por pares do Projeto 2, refletem esta característica de *feedback* como *feedforward*, assim como o processo de construção do roteiro e gravação do vídeo do Projeto 1.

Cabe, neste momento, uma reflexão sobre o desenvolvimento dos elementos linguístico-discursivos. Apesar de estes estarem presentes na grade de avaliação e serem um dos grandes objetivos do curso de línguas do instituto de idiomas, senti, principalmente no Projeto 2, que foram um pouco negligenciados. A preocupação com a construção do *website* com os avatares e os pôsteres ocupou tanto espaço que acabei por ignorar os elementos lexicais e gramaticais empregados, inclusive no meu *feedback*, o que foi motivo, muito bem justificado, de reclamação de um dos alunos que realizou o projeto<sup>75</sup>. Isto me mostra a importância de um equilíbrio entre todas as capacidades de linguagem e a necessidade de se olhar para todas, para que os alunos desenvolvam todas as habilidades em sua completude.

Ambas as tarefas de avaliação foram desenvolvidas gradativamente, etapa a etapa, como ficou claro em suas descrições nas seções anteriores. Isto foi fundamental para a manutenção da motivação dos alunos. Como elas demandavam bastante, exigir tudo de uma única vez, sem organizá-la em fases, teria sido desencorajador e contraproducente. Como já dito anteriormente, os alunos confessaram se sentirem temerosos antes do início do projeto, justamente por verem o grau de exigência e trabalho do que teriam que produzir. No entanto, ao sentirem que cada etapa estava sendo desenvolvida em tempo hábil, eles foram se tranquilizando e se dedicando à tarefa. Durante a realização do Projeto 2, isto precisou ser reorientado. A etapa dois (i.e., produção do avatar) e a etapa três (i.e., desenvolvimento do pôster) deveriam ocorrer juntas. No entanto, ao expressarem descontentamento com tamanha demanda, eu, professor, acatei o pedido dos alunos e decidi dividir isto em duas partes, para que eles tivessem mais tempo para se dedicar a cada parte mais apropriadamente. Em vista disso, esta divisão da tarefa em diferentes etapas é outro ponto-chave para o sucesso da tarefa de avaliação.

O trabalho colaborativo, por meio de projetos, constitui mais um ponto-chave, uma vez que os alunos podem delegar diferentes papéis e funções dentro do grupo, sem sobrecarregar ninguém. Por fim, o trabalho com as multimodalidades e letramento digital, apesar de desafiadores, provaram ser eficientes. A pandemia e o

---

<sup>75</sup> Relatado em Saito; Batista (2022).

ensino remoto somente revelaram a necessidade de começarmos a incluir estas habilidades em sala de aula, pois elas muito provavelmente serão exigidas dos alunos na vida fora dela. Os seis pontos-chave mencionados estão reunidos na figura 24.

**Figura 24** – Pontos-chave para o sucesso de uma tarefa de avaliação



**Fonte:** O próprio autor.

A figura 24 sintetiza os pontos essenciais que levaram a uma positiva aplicação das tarefas de avaliação dos dois projetos. Todavia, ao desenvolver os Projetos 1 e 2, também observei lacunas no que se refere à grade de avaliação.

Durante as dinâmicas com os professores, conduzidas na segunda etapa da pesquisa-ação, foi relatada a dificuldade em interpretar alguns termos dos descritores, considerados subjetivos, tais como vasta / boa / pequena gama de itens lexicais e estruturas gramaticais, ou ainda completo /quase completo / algum / pequeno / muito pequeno controle sobre aspectos fonéticos e fonológicos, entre outros exemplos. A nova versão da grade de avaliação elaborada para preencher esta lacuna - conforme apresentada no capítulo anterior, por meio dos quadros 15 a 20 – ainda não resolveu alguns dos problemas detectados, conforme constatei após a aplicação dos projetos. É o caso dos critérios: *Gerenciamento de Fala*, com os descritores “pouca / alguma / constante hesitação”; *Pronúncia*, com os descritores “bom controle / algum controle / controle limitado” sobre aspectos fonológicos; e *Recursos Lexicais* e *Recursos*

*Gramaticais*, com “vasta / alguma / limitada variedade de recursos lexicais e estruturas gramaticais”.

Além deste problema, há, também, no critério *Conteúdo*, descritores que exigiriam a avaliação do grau de entendimento e/ou envolvimento do público-alvo quando coloca “O público-alvo é completamente / parcialmente / minimamente informado”, afinal, como avaliar estes diferentes níveis no interlocutor? Algo parecido também é observado no critério *Objetivo Comunicativo*, com descritores que exigiriam a avaliação da reação do público-alvo com relação à produção – “público-alvo está completamente engajado / o público-alvo está engajado / o público-alvo não está engajado”. Avaliar o engajamento do público não seria possível, portanto, uma reformulação dos descritores se faz necessária.

Ademais, foi verificado que todos os critérios e, em especial, *Gerenciamento da Fala e Pronúncia*, focavam muito mais na proficiência linguística esperada em determinado nível do que propriamente no gênero. Em outras palavras, parecia que a língua era algo independente do gênero, quando, na verdade, é a partir do gênero que todas as escolhas acerca da adequação à de situação de comunicação, da organização e da adequação linguístico-discursiva são feitas.

Ainda, senti que a grade de avaliação continuava muito extensa e também que havia a necessidade de uma articulação mais clara e direta entre as capacidades de linguagem e os descritores da grade.

Dessa forma, comecei o exercício de reformulação da grade pela segunda vez. Como este estudo também objetiva instrumentalizar o professor a desenvolver tarefas de avaliação e grade de avaliação para seus próprios contextos de ensino, descrevo, agora, o processo pelo qual passei até chegar a uma versão de grade mais alinhada à matriz de avaliação proposta neste estudo. Primeiramente, parti de uma tarefa de avaliação e, para tanto, retomo a mesma apresentada anteriormente, no quadro 14.

### **Quadro 35 – Tarefa Vídeo sobre um filme /série para canal do YouTube**

Imagine que você é um influenciador digital e que você tem um canal popular no *YouTube* voltado ao público jovem e um grande número de seguidores. Você produz e posta novos vídeos toda semana. Para sua próxima postagem, você decidiu produzir um vídeo sobre um filme ou uma série que você tenha gostado muito. Não se esqueça de que em seu vídeo você deve apresentar, rapidamente e sem *spoilers*, o filme ou a série, avaliando aspectos que você considere relevantes e explicando por que você gostou da obra de modo a incentivar seus seguidores a assistirem à sua sugestão e a postarem um comentário acerca da experiência com ela.

**Fonte:** O próprio autor.

Para a construção da grade de avaliação, primeiramente, decidi manter os critérios *Conteúdo*, *Objetivo Comunicativo*, *Pronúncia*, *Recursos Lexicais* e *Gramaticais*. Decidi retirar o critério *Gerenciamento de Fala*, pois este se voltava à proficiência linguística de forma descontextualizada e, de certa forma, “engessava” a grade de avaliação, sem abertura para contemplar elementos constitutivos do gênero.

O próximo exercício, portanto, foi construir um diálogo mais direto entre os critérios e as capacidades de linguagem. Assim, em um quadro, coloquei, em uma coluna, o critério e em outra, na mesma linha, as capacidades de linguagem que dariam suporte ao critério. Este movimento se mostrou essencial, pois ele evidenciou algo muito importante: partimos do propósito da tarefa para avaliá-la, portanto, seria virtualmente impossível separar as capacidades de linguagem em diferentes critérios, pois elas se articulam em uníssono para levar ao aluno a um só objetivo, em outras palavras, cumprir tal propósito.

Desta forma, abri mão da divisão da grade por critérios separados (analítica) e, para fins didáticos, separei as capacidades em apenas dois eixos, adequação contextual e adequação linguístico-discursiva, que deram origem a dois descritores genéricos, conforme apresentados no quadro 36.

**Quadro 36** – Articulação entre os eixos e as capacidades de linguagem

Eixo	Capacidades de Linguagem	Descritor genérico
<b>Adequação Contextual</b>	<p><u>Capacidades de ação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, para que objetivo.</li> <li>● Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a informação.</li> <li>● Mobilizar conhecimentos de mundo para a compreensão e/ou produção de um texto.</li> </ul> <p><u>Capacidades discursivas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer a organização do texto como: layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.</li> <li>● Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.</li> <li>● Entender a função da organização do conteúdo naquele texto.</li> <li>● Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.</li> </ul>	Mobiliza conhecimentos de mundo, conteúdos e recursos [quem produz, para quem é dirigido, sobre o quê, com qual objetivo] configurando adequadamente o gênero solicitado a fim de cumprir o propósito da tarefa.

<b>Recursos linguísticos e discursivos</b>	<u>Capacidades de ação:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais.</li> </ul>	Mobiliza recursos lexicais, gramaticais, fonéticos e fonológicos variados e apropriados para uma produção coerente e coesa com o contexto, a fim de cumprir o propósito da tarefa.
	<u>Capacidades linguístico-discursivas:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.</li> <li>Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores textuais, por exemplo).</li> <li>Expandir o vocabulário para permitir melhor compreensão e produção de textos.</li> <li>Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas a sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.</li> <li>Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.</li> </ul>	

**Fonte:** O próprio autor, a partir de Miquelante *et al.* (2017).

Com os dois eixos, as capacidades de linguagem e os descritores genéricos em mente, o próximo passo seria elencar os elementos dos dois eixos que deveriam estar presentes na produção dos alunos e que definiriam o nível 5 da grade avaliativa. Considerando, novamente, a indissociabilidade da avaliação e dos processos de aprendizagem e de ensino, é necessário que esse tema e as características do gênero sejam discutidos. Para esse último, o professor pode, por exemplo, seguir as orientações do que o ISD chama de modelo didático de gênero, ou seja, o reconhecimento e identificação dos elementos constitutivos do gênero, tanto na dimensão contextual quando na textual (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

Para Oliveira (2019), em uma resenha crítica de filmes – e, aqui, ampliamos para séries também – “(...) podemos perceber três operações básicas: descrição, apreciação e interpretação” (p. 35). Transpondo isto para a tarefa do quadro 35, o locutor deverá a) descrever, ou apresentar, o filme ou série com detalhes suficientes para deixar seu seguidor curioso e interessado em assistir à sugestão dada; b) apreciar, ou avaliar, aspectos do filme ou da série que considere relevantes; e c) interpretar, ou explicar, por que o influenciador gostou da obra de modo a incentivar seus seguidores a assistirem à sua sugestão e a postarem um comentário acerca da experiência com a obra.

Oliveira (2019) também apresenta um quadro com seu modelo didático do gênero ‘resenha crítica’ e traz um levantamento sobre o que a literatura especializada discute sobre o gênero. Além disso, o autor também apresenta situação e contexto de produção do gênero, estrutura composicional, ou seja, os aspectos discursivos do

gênero e aspectos linguístico-discursivos do gênero. Para o desenvolvimento da grade de avaliação da tarefa do quadro 35, segui e adaptei o modelo didático desenvolvido por Oliveira (2019). O quadro 37, a seguir, traz uma relação com o que o autor apresenta em seu modelo e o eixo contextual.

#### **Quadro 37 – Modelo didático do gênero e a adequação contextual**

Qual o objetivo do texto?	Incentivar seus seguidores a assistirem à sugestão de filme ou série e a postarem um comentário, em seu canal no <i>YouTube</i> , acerca da experiência com ela.
Quem é o enunciador?	Um influenciador digital.
Quem é o interlocutor?	Jovens que se interessam por este tipo de conteúdo
Em qual veículo o texto foi publicado?	Em um canal do YouTube

**Fonte:** O próprio autor, a partir de Oliveira (2019, p. 49)

Neste modelo, as perguntas sugeridas são de Oliveira (2019) e as respostas, dadas de acordo com a tarefa do quadro 35. O mesmo raciocínio foi empregado no quadro 38, a seguir, que relaciona as informações trazidas por Oliveira (2019) em seu modelo com o eixo da adequação linguístico discursiva.

#### **Quadro 38 – Modelo didático de gênero e a adequação linguístico-discursiva**

Quais são os mecanismos de coesão verbal?	Predominância de verbos no presente do indicativo.
Quais são os mecanismos de coesão nominal?	Uso de substantivos e adjetivos.
Qual foi a variedade linguística utilizada?	Informal / Coloquial.

**Fonte:** O próprio autor, a partir de Oliveira (2019, p. 50)

Com os quadros 37 e 38 como norteadores, pontuei todos os elementos dos dois eixos que definiriam o nível máximo da grade de avaliação:. Para o eixo da adequação contextual, destaco a) apresentar a história de um filme ou uma série que tenha gostado; b) apresentar uma avaliação dos aspectos relevantes que expliquem o porquê gostou da obra. Já para o eixo da adequação linguístico-discursiva, pontuo a) usar o tempo verbal presente simples/contínuo para apresentar a história; b) explicar o porquê gostou da obra com o uso de adjetivação que destaca os pontos mais fortes do filme ou da série, c) usar entonação e ênfase em palavras-chaves, escolhidas de acordo com o perfil dos seguidores do canal, e que contribuem para uma aproximação com o seguidor. O quadro 39, a seguir, apresenta a grade de avaliação reorientada.

### Quadro 39 – Grade de avaliação reorientada

<p><b>Tarefa:</b> Imagine que você é um influenciador digital e que você tem um canal popular no <i>YouTube</i> voltado ao público jovem e um grande número de seguidores. Você produz e posta novos vídeos toda semana. Para sua próxima postagem, você decidiu produzir um vídeo sobre um filme ou uma série que você tenha gostado muito. Não se esqueça de que em seu vídeo você deve apresentar, rapidamente e sem <i>spoilers</i>, o filme ou a série, avaliando aspectos que você considere relevantes e explicando por que você gostou da obra de modo a incentivar seus seguidores a assistirem à sua sugestão e a postarem um comentário acerca da experiência com ela.</p>							
<p><b>Propósito da tarefa:</b> incentivar seus seguidores a assistirem à sugestão de filme ou série e a postarem um comentário, em seu canal no <i>YouTube</i>, acerca da experiência com ela.</p>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adequação Contextual:</b> Mobiliza conhecimentos de mundo, conteúdos e recursos [quem produz, para quem é dirigido, sobre o quê, com qual objetivo] configurando adequadamente o gênero solicitado a fim de cumprir o propósito da tarefa.</li> <li>• <b>Adequação Linguístico-discursiva:</b> Mobiliza recursos lexicais, gramaticais, fonéticos e fonológicos variados e apropriados para uma produção coerente e coesa com o contexto, a fim de cumprir o propósito da tarefa.</li> </ul>							
5 – Cumpre o propósito da tarefa:		4	3 – Cumpre parcialmente o propósito da tarefa:		2	1 – Não cumpre o propósito da tarefa	
<p>Incentiva seus seguidores a assistirem sua sugestão de filme ou série e a comentarem sua experiência com ela em seu canal, apresentando a história de um filme ou uma série que tenha gostado e avaliando aspectos relevantes que expliquem o porquê gostou da obra. Em seu texto oral, a apresentação da história é potencializada pelo uso de tempos verbais no presente simples/contínuo e a explicação do porquê gostou da obra maximizada pelo uso de adjetivação que destaca os pontos mais fortes do filme ou da série. A entonação e a ênfase em palavras-chaves escolhidas de acordo com o perfil dos seguidores do canal contribuem para uma aproximação com o seguidor e, conseqüentemente, fortalecem o incentivo a assistir ao filme ou à série sugerida, bem como comentar a experiência no canal do autor do texto.</p>		Aspectos de 5 e 3	<p>Incentiva seus seguidores a assistirem a sugestão de filme ou série. No entanto, mistura apresentação da obra com narração da história propriamente dita, o que pode comprometer a curiosidade/vontade de o seguidor assistir ao filme ou à obra. A avaliação da obra é feita recorrendo à adjetivação para destacar pontos fortes do filme, embora a aproximação com o seguidor seja menos consistente por não recorrer adequadamente à entonação e ênfase em palavras-chaves que fortaleçam o incentivo ao seguidor para assistir à obra e ainda comentá-la depois em seu canal.</p>		Aspectos de 3 e 1	<p>Não incentiva seus seguidores a assistirem sua sugestão de filme ou série ou a comentarem sua experiência com ela em seu canal, pois conta a história de um filme ou uma série que tenha gostado com detalhes em excesso que se caracterizam como <i>spoilers</i>, com potencial para comprometer a experiência do seguidor. Pode citar alguns aspectos relevantes, mas sem explicar o porquê gostou do filme ou série e o/a sugere.</p>	

Fonte: O próprio autor.

Desde o começo desta investigação, o trabalho foi feito com grades analíticas de avaliação (BROOKHART, 2018), divididas em critérios avaliados separadamente. Assim, as tentativas de desenvolvimento das demais grades seguiram esse mesmo modelo. Todavia, informados pela revisão da literatura que serviu de base para este estudo e a partir da construção do quadro 36, logo ficou evidente que a divisão dos descritores por critérios seria contraproducente, uma vez que todas as capacidades se articulam para o cumprimento do propósito da tarefa<sup>76</sup>.

A construção da grade de avaliação parte da tarefa. Com ela definida, descrevi o seu propósito, pois é a partir dele que os descritores são definidos. A seguir, passei a articular os elementos dos dois eixos em um único descritor para o nível máximo. É importante notar, aqui, que, a fim de evitar generalizações e uma interpretação mais subjetiva, o propósito da tarefa abre e fecha o descritor, pois tudo o que é descrito é pensado a partir do propósito e rumo em direção a ele.

Tendo o nível máximo definido, passamos ao processo de gradação e descrição dos outros níveis. A construção do descritor do nível 3 foi orientada pelo seguinte princípio: o que é essencial, e não pode faltar, para que a produção cumpra, mesmo que parcialmente, o propósito da tarefa. Definido o nível 3, partimos para o nível 1, em que a produção do aluno não cumpre o propósito da tarefa. Há ainda dois níveis intermediários que podem ser descritos para contemplar as produções que apresentem algumas características do nível mais alto e outras características do nível mais baixo<sup>77</sup>.

A grade de avaliação, apresentada no quadro 39, busca mitigar o nível de subjetividade e de ambiguidades que ainda foram sentidas em alguns descritores. Todavia, por mais objetiva que seja uma grade de avaliação, sempre haverá algum nível de subjetividade. Por isso mesmo, faz-se crucial a discussão, a negociação e a interpretação dos critérios e descritores com todos os indivíduos envolvidos na avaliação, seja o grupo de professores e/ou os alunos que utilizarão a grade para a

---

<sup>76</sup> Importante destacar os papéis complementares que as grades analítica e holística desempenham. No momento de reorientação das grades de avaliação, a grade holística se mostrou mais apropriada, considerando que o cumprimento de uma tarefa com base em gênero demanda uma articulação entre as capacidades de linguagem constitutivas do gênero e foi difícil pensar em uma grade analítica. No entanto, reconheço que a grade analítica pode ser mais útil quando o objetivo for apontar ainda em que partes do texto o aluno precisa melhorar. Assim, deixo como sugestão para pesquisas futuras a proposição e análise de grades analíticas para as tarefas de avaliação com base na matriz proposta por este estudo.

<sup>77</sup> Há, ainda, a possibilidade de o professor descrever os níveis intermediários, assim como foi feito nos níveis 5, 3 e 1. Isto não foi feito, nesta pesquisa, pois havia o objetivo de se desenvolver uma grade mais pontual e menos extensa.

avaliação de tarefas, para que todos os envolvidos estejam alinhados com o que se espera em termos de produção. Além disso, tomei o cuidado de não redigir descritores que previam a avaliação do público-alvo, uma vez que seria impossível também examinar os interlocutores.

Outro ponto importante a ser destacado foi a retirada no nível 0. Na perspectiva da AvOAL, uma produção só será 0 quando ela for inexistente, ou seja, os alunos não a realizaram. Como a avaliação é orientada para a aprendizagem, ou seja, seu objetivo maior é promover a aprendizagem, uma vez que os alunos realizaram algo, mesmo que mínimo e inadequado, eles já estão no nível 1. O que precisará ser feito, a partir de então, é um *feedback* detalhado com potencial para *feedforward*, descrevendo os caminhos que os alunos deverão seguir a fim de avançar nos níveis da grade. Esta visão é a definição prática de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas.

A avaliação de uma tarefa leva em conta o que se espera com relação ao gênero, o que o constitui, para que o propósito da tarefa seja cumprido. O exercício de desenvolver a tarefa de avaliação, articular as capacidades de linguagem e elaborar a grade de avaliação foi essencial. O desenvolvimento da tarefa de avaliação será informado pelos objetivos comunicativos de aprendizagem que, por sua vez, devem estar em consonância com o nível de proficiência linguística dos alunos. Assim, escolhe-se um gênero textual que, em si, informará a situação de comunicação, e a partir do qual as instruções para a tarefa, de acordo com os princípios da matriz de avaliação, são desenvolvidas. A grade de avaliação, por consequência, vai ser elaborada a partir da tarefa de avaliação e, muitas vezes, como foi o caso aqui, ao construir a grade, notaremos necessidades de reorientar o enunciado da tarefa.

Ademais, a grade de avaliação possui uma função formativa, ou seja, evidenciar para professor e alunos em que nível a produção deles atualmente se encontra. Ser avaliado em um nível mais baixo não deve ser visto como algo negativo, mas, sim, como apenas o primeiro passo do processo e uma oportunidade para melhorar. Por meio de *feedback*, os alunos terão grandes chances de desenvolver suas capacidades de linguagem gradativamente.

O exemplo trazido no quadro 39 busca demonstrar como textualizar os descritores na grade de avaliação, respeitando as características do gênero textual escolhido. Os descritores da grade de avaliação variam de acordo com o gênero e o que foi negociado com os alunos. A grade, longe de querer 'engessar' a produção dos

alunos, tem o papel de informá-los sobre exatamente o que está adequado em sua produção e o que eles precisam reorientar.

Para sistematizar e ilustrar o raciocínio utilizado para a elaboração da grade de avaliação reorientada, recorreremos a mais um exemplo, desta vez utilizando a tarefa de avaliação do Projeto 1, portanto, recordemos suas instruções.

#### Quadro 40 – Retomada da tarefa de avaliação do Projeto 1

##### Tarefa original:

Trabalhe em grupos de três ou quatro alunos. Imagine que você trabalhe no departamento de relações públicas de uma Organização Não-Governamental (ONG) que protege o meio ambiente. Você deve produzir uma campanha publicitária para a organização. O objetivo da campanha é fazer com que as pessoas conheçam melhor a ONG, espalhar sua mensagem e encorajar as pessoas a se juntarem a ela. Em seu vídeo, você deve incluir o nome da ONG, onde fica a sua sede, a cause defendida, o que vocês conquistaram até o momento e o porquê as pessoas devem se juntar à organização. Você também deve criar uma *logo* e *slogan* para a campanha.

Passos para a produção do vídeo:

- Organize seu grupo. Você pode trabalhar em grupos de três ou quatro alunos.
- Decida qual ONG você representa. Pode ser real ou criada por vocês mesmos.
- Prepare o roteiro para seu vídeo (use Google Docs):
  - Qual é a sua ONG? Onde fica sua sede?
  - Qual é a sua causa?
  - O que a ONG conseguiu conquistar até o momento?
  - Por que as pessoas deveriam se juntar a ela?
  - Qual a sua logo e slogan?
- Decida o que você precisa para gravar o vídeo (exemplo: câmera, aplicativos, iluminação etc.) e como você vai gravar o vídeo (exemplo: onde você vai gravá-lo, a edição etc.).
- Decida como você pode tornar seu vídeo mais interessante para seus seguidores (exemplo: edição, efeitos especiais, trilha sonora etc.).
  - Seu vídeo deve durar entre dois e três minutos.

Lembre-se que o objetivo de sua campanha publicitária é espalhar a mensagem da ONG e encorajar as pessoas a se juntarem a ela.

##### Tarefa reorientada:<sup>78</sup>

Trabalhe em grupos de três ou quatro alunos. Imagine que você trabalhe no departamento de relações públicas de uma Organização Não-Governamental (ONG) que defende a causa animal. Você deve produzir uma campanha publicitária para a organização dirigida a voluntários que defendem a mesma causa. O objetivo da campanha é fazer com que pessoas voluntárias conheçam melhor a ONG, espalhar sua mensagem e encorajar essas pessoas a se juntarem a ela. Em seu vídeo, você deve incluir o nome da ONG, onde fica a sua sede, a cause defendida, o que vocês conquistaram até o momento e o porquê as pessoas devem se juntar à organização. Para tornar seu vídeo mais interessante, você também deve criar uma *logo* e *slogan* para a campanha, além de utilizar outros efeitos visuais e também efeitos sonoros.

**Fonte:** O próprio autor, a partir da tarefa do sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

A fim de comparação, primeiramente vamos retomar a grade de avaliação originalmente elaborada para a avaliação do Projeto 1, o quadro 41, a seguir. Posteriormente, o quadro 42 traz a grade reorientada.

<sup>78</sup> A explicação sobre os motivos para tais reorientações será dada posteriormente.

Quadro 41 – Grade de avaliação utilizada no Projeto 1

Critério	5	4	3	2	1
<u>Conteúdo</u>	<p>Todo o conteúdo é relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● nome da ONG e sua explicação.</li> <li>● onde está estabelecida.</li> <li>● a causa com a qual trabalha e porque a defende.</li> <li>● o que a ONG já conquistou até o momento.</li> <li>● o porquê as pessoas deveriam se juntar à causa.</li> <li>● logo e slogan da ONG.</li> </ul> <p>O público-alvo é completamente informado.</p>		<p>O conteúdo é geralmente relevante, mas pode haver omissões de acordo com as instruções da tarefa.</p> <p>O público-alvo é parcialmente informado.</p>		<p>Há consideráveis irrelevâncias, omissões e interpretações erradas da tarefa.</p> <p>O público-alvo é minimamente informado.</p>
<u>Objetivo comunicativo</u>	<p>As principais características do gênero estão presentes e são bem empregadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● mensagem clara e objetiva.</li> <li>● roteiro bem delineado.</li> <li>● logo da ONG ao longo de todo o vídeo para criar uma identidade visual.</li> <li>● técnica de <i>voiceover</i> e um representante da ONG aparecendo no vídeo.</li> <li>● recursos visuais e sonoros para contribuir com a mensagem passada.</li> <li>● apelo emocional por meio da mensagem e dos recursos.</li> <li>● edição do vídeo contribuindo com a mensagem falada.</li> <li>● informações sobre contato e redes sociais.</li> </ul> <p>O público-alvo está completamente engajado e o objetivo comunicativo da tarefa é completamente alcançado.</p>		<p>Algumas características do gênero estão presentes, e este ainda é reconhecível.</p> <p>O público-alvo está engajado, mas é necessário algum esforço para acompanhar a produção.</p> <p>O objetivo comunicativo da tarefa é alcançado.</p>		<p>Poucas características do gênero estão presentes, e este é dificilmente reconhecível.</p> <p>O público-alvo não está engajado, pois é necessário muito esforço para acompanhar a produção.</p> <p>O objetivo comunicativo da tarefa não é alcançado.</p>

<u>Gerenciamento da Fala</u>	<p>Produz enunciados extensos, com poucas hesitações. Usa uma variedade de recursos coesivos e marcadores do discurso para produzir enunciados organizados e detalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>conectores: and, so, but, because, in addition, what's more, however, although etc.</b></li> <li>● <b>uso de pronomes e sinônimos para evitar repetições.</b></li> <li>● <b>uso de diferentes itens lexicais para falar sobre o mesmo assunto (ex.: animais)</b></li> <li>● <b>troca de falantes ao longo do vídeo.</b></li> </ul>	<p>Produz enunciados com algumas hesitações.</p> <p>Usa alguns recursos coesivos e marcadores do discurso para produzir enunciados organizados.</p>	<p>Produz enunciados mais curtos, com constantes hesitações.</p> <p>Usa alguns recursos coesivos e produz enunciados pouco organizados.</p>
<u>Pronúncia</u>	<p>É sempre inteligível.</p> <p>Bom controle sobre aspectos fonológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sons individuais articulados claramente.</li> <li>- Tonicidade das palavras e do enunciado são precisos.</li> </ul> <p>A entonação é apropriada.</p>	<p>É inteligível a maior parte do tempo.</p> <p>Algum controle sobre aspectos fonológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sons individuais geralmente articulados claramente.</li> <li>- Tonicidade das palavras e do enunciado são geralmente precisos.</li> </ul> <p>A entonação é geralmente apropriada.</p>	<p>É às vezes inteligível.</p> <p>Controle limitado sobre aspectos fonológicos.</p>
<u>Recursos Lexicais</u>	<p>Vasta variedade de itens lexicais, especialmente para o contexto da tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>itens lexicais relacionados a questões ambientais (natureza, problemas, animais etc)</b></li> </ul> <p>Uso de itens lexicais consistentemente apropriado para o contexto.</p>	<p>Alguma variedade de itens lexicais, especialmente para o contexto da tarefa.</p> <p>Uso de itens lexicais geralmente apropriado para o contexto. Eventuais inadequações não atrapalham a comunicação no geral.</p>	<p>Variedade limitada de itens lexicais.</p> <p>Uso de itens lexicais inapropriado para o contexto, impedindo a comunicação na maior parte do tempo.</p>

<p style="text-align: center;"><u>Recursos Gramaticais</u></p>	<p>Vasta variedade de estruturas gramaticais, especialmente para o contexto da tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>tempos verbais variados, como Presente Simples, Passado Simples e Contínuo e Presente Perfeito para descrever a ONG e suas conquistas.</b></li> <li>● <b>Imperativo para dar maior apelo à mensagem.</b></li> </ul> <p>Uso de estruturas gramaticais consistentemente apropriado para o contexto.</p>	<p>Alguma variedade de estruturas gramaticais, especialmente para o contexto da tarefa.</p> <p>Uso de estruturas gramaticais geralmente apropriado para o contexto. Eventuais inadequações não atrapalham a comunicação no geral.</p>	<p>Variedade limitada de estruturas gramaticais.</p> <p>Uso de estruturas gramaticais inapropriado para o contexto, impedindo a comunicação na maior parte do tempo.</p>
--	--	---	--

**Fonte:** O próprio autor.

**Quadro 42 – Grade de avaliação para o Projeto 1 reorientada**

<p><b>Tarefa:</b> Trabalhe em grupos de três ou quatro alunos. Imagine que você trabalhe no departamento de relações públicas de uma Organização Não-Governamental (ONG) que defende a causa animal. Você deve produzir uma campanha publicitária para a organização dirigida a voluntários que defendem a mesma causa. O objetivo da campanha é fazer com que pessoas voluntárias conheçam melhor a ONG, espalhar sua mensagem e encorajar essas pessoas a se juntarem a ela. Em seu vídeo, você deve incluir o nome da ONG, onde fica a sua sede, a causa defendida, o que vocês conquistaram até o momento e o porquê as pessoas devem se juntar à organização. Para tornar seu vídeo mais interessante, você também deve criar uma <i>logo</i> e <i>slogan</i> para a campanha, além de utilizar outros efeitos visuais e também efeitos sonoros.</p>				
<p><b>Propósito da tarefa:</b> espalhar a mensagem da ONG e encorajar as pessoas a se juntarem a ela.</p>				
<p><b>Adequação Contextual:</b> Mobiliza conhecimentos de mundo, conteúdos e recursos [quem produz, para quem é dirigido, sobre o quê, com qual objetivo] configurando adequadamente o gênero solicitado a fim de cumprir o propósito da tarefa.</p>				
<p><b>Adequação Linguístico-discursiva:</b> Mobiliza recursos lexicais, gramaticais, fonéticos e fonológicos variados e apropriados para uma produção coerente e coesa com o contexto, a fim de cumprir o propósito da tarefa.</p>				
5 - Cumpre o propósito da tarefa:	4	3 - Cumpre parcialmente o propósito da tarefa:	2	1 Não cumpre o propósito da tarefa
<p>Faz com que pessoas voluntárias conheçam melhor a ONG, espalha sua mensagem e encoraja voluntários da causa animal a se juntarem a ela, informando nome e sede, explicando a causa defendida e descrevendo suas conquistas. A campanha é fortalecida com recursos visuais e sonoros que contribuem com a mensagem da campanha. Em seu texto oral, a explicação da causa defendida é potencializada pelo uso de elementos lexicais específicos ao contexto da ONG e a descrição das conquistas maximizada pelo uso do presente perfeito. A entonação e a ênfase em palavras-chaves escolhidas de acordo com o perfil do público-alvo contribuem para uma aproximação com o interlocutor e, conseqüentemente, contribuem para divulgar a ONG e encorajar as pessoas a se juntarem a ela.</p>	Aspectos de 5 e 3	<p>Faz com que pessoas voluntárias conheçam melhor a ONG e espalha sua mensagem e encoraja voluntários da causa animal a se juntarem a ela, informando nome e sede, mencionando a causa defendida sem explicá-la, o que pode comprometer o interesse das pessoas em se juntarem à ONG. Cita as conquistas, sem descrevê-las. A campanha apresenta recursos visuais e sonoros que podem contribuir com sua mensagem. A aproximação com voluntários da causa animal é menos consistente por não recorrer adequadamente à entonação e ênfase em palavras-chaves que contribuem para divulgar a ONG e encorajar voluntários da causa animal a se juntarem a ela.</p>	Aspectos de 3 e 1	<p>Não faz com que pessoas voluntárias conheçam melhor a ONG, não espalha sua mensagem ou encoraja as voluntários da causa animal a se juntarem a ela, pois, apesar de informar nome e sede, não menciona a causa defendida nem suas conquistas. Pode haver recursos visuais e sonoros, mas estes não contribuem com a mensagem.</p>

**Fonte:** O próprio autor.

Primeiramente, é importante observar que, ao reorientar a grade de avaliação, também senti a necessidade de mudar alguns pontos da tarefa. Assim, para deixá-la mais curta, clara e objetiva, eliminei alguns tópicos da tarefa original, pois estes já estavam explicitados no enunciado. Além disso, também defini o tipo de ONG (causa animal) e determinei o público-alvo da campanha, voluntários interessados na causa.

A grade de avaliação original era extensa e continha seis critérios. Muitos descritores continuavam ambíguos e subjetivos. Além disso, eles eram excessivamente topicalizados, dando muito mais ênfase às estruturas linguísticas do que à adequação contextual e linguístico-discursiva para o cumprimento do propósito da tarefa. A grade reorientada é holística – não há divisão de critérios – e seus descritores são norteados pelo propósito da tarefa.

Até este momento, teci reflexões a partir das minhas próprias perspectivas, uma vez que analisei a aplicação de duas tarefas de avaliação com meus alunos. No entanto, para que a etapa seis desta pesquisa-ação, ou seja, revisar e planejar o que precisa ser feito e melhorado a partir da avaliação, possa ser feita com maior potencial de completude, é necessário termos as vozes dos outros professores participantes, que também aplicaram os projetos com suas turmas. Assim sendo, na próxima seção, trago o resultado de um questionário realizado com os outros professores participantes e cujo objetivo é entender suas perspectivas sobre as tarefas de avaliação com as características propostas e verificar possível necessidade de reformulação em tarefas futuras.

#### 4.4 PERSPECTIVA DOS OUTROS PROFESSORES PARTICIPANTES

Como explicado anteriormente, a proposta desta pesquisa foi bastante oportuna para o instituto de idiomas, uma vez que foi ao encontro das necessidades sentidas quanto à reformulação de seu sistema de avaliação perante as novas demandas impostas pelo ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia do Covid-19. Tanto foi que o instituto aderiu ao conceito de tarefa de avaliação defendido aqui e o inseriu como um de seus instrumentos de avaliação, chamando-o de “projeto”. Assim sendo, todos os 30 estágios do instituto, a partir do Juniors (crianças de 9/10 anos)<sup>79</sup>, passaram a desenvolver estes projetos. Portanto, entender a perspectiva dos

---

<sup>79</sup> Os demais 12 estágios, que incluem crianças de 3 a 9 anos, não realizam os projetos.

professores do instituto e participantes do projeto, cujos pontos de vista coletados na etapa dois foram essenciais para a elaboração da matriz de avaliação, faz-se crucial.

Para tanto, um questionário foi desenvolvido e aplicado com onze professores<sup>80</sup>. Considerando os cuidados éticos, nenhum professor precisou se identificar no questionário. Além disso, cabe aqui pontuar que o próprio questionário também é uma atitude ética de evidenciar para os professores a importância de sua voz e devolver os resultados de sua participação nas etapas iniciais da pesquisa-ação.

O questionário foi composto por treze itens, divididos em três seções. Todos os itens do questionário foram desenhados a partir da matriz de avaliação. Vale lembrar, mais uma vez, que o termo “projeto” foi utilizado neste questionário, pois foi como o instituto de idiomas decidiu chamar o desenvolvimento das tarefas de avaliação como propostas nesta pesquisa.

O quadro 43, a seguir, apresenta o questionário aplicado.

#### **Quadro 43** - Questionário para a etapa seis da pesquisa-ação

**Seção 1: Numa escala de 1 a 5, sendo 1 *Muito pouco frequente* e 5 *Muito frequente*, os projetos foram capazes de promover**

1. Momentos de aprendizagem.
2. Envolvimento do aluno na realização da tarefa.
3. Autoavaliação.
4. Avaliação por pares.
5. Trabalho colaborativo.
6. Aproximação do aluno com situações de uso da língua para além da sala de aula.
7. Autonomia, para que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem.

**Seção 2: Numa escala de 1 a 5, sendo 1 *Muito pouco frequente* e 5 *Muito frequente*, os projetos me permitiram, enquanto professor,**

8. Mediar e facilitar o trabalho dos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto.
9. Mediar e facilitar o processo de autoavaliação e avaliação por pares realizados pelos alunos.
10. Proporcionar feedback descritivo.

**Seção 3**

11. Como os alunos reagiram aos projetos como instrumento de avaliação?
12. Você sentiu a necessidade de realizar alguma mudança nos projetos durante a sua aplicação? Em caso afirmativo, descreva pelo menos uma alteração feita e justifique.
13. Que sugestões de mudança você teria para os projetos futuros?

**Fonte:** O próprio autor.

<sup>80</sup> Três professores, que participaram das etapas iniciais desta pesquisa, não responderam este questionário, pois não faziam mais parte do quadro de professores do instituto de idiomas quando o questionário foi aplicado.

Os itens das seções 1 e 2 são de resposta fechada e por meio de uma escala de frequência. Para a primeira seção, os sete itens dizem respeito aos princípios e às características da tarefa de avaliação em si, enquanto os itens da segunda seção se voltam para o professor e o que ele foi capaz de realizar por meio das tarefas. Por fim, as três perguntas de resposta aberta, na última seção, buscaram verificar áreas que merecem maior atenção para possíveis reorientações e mudanças em aplicações futuras de tarefas de avaliação similares.

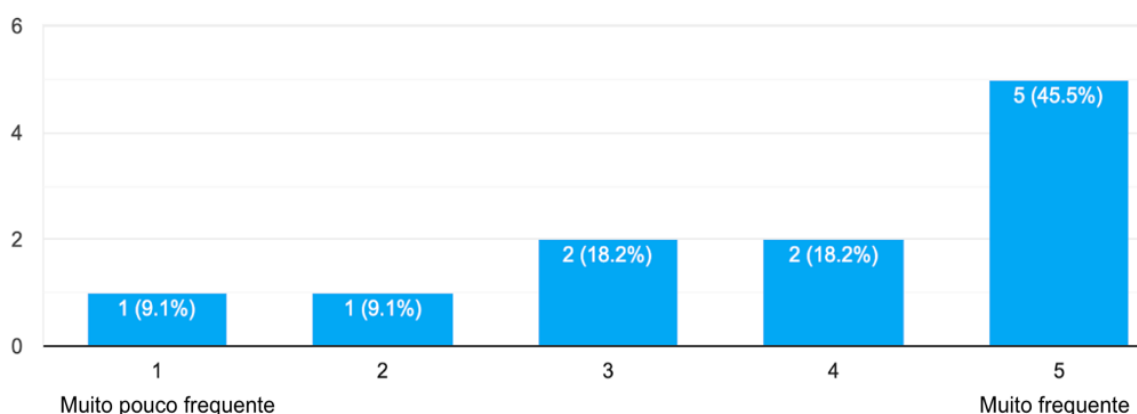
#### 4.4.1 Resultado da Primeira Seção do Questionário de Perspectivas

A primeira seção do questionário se voltou para os princípios da matriz de avaliação que dizem respeito à tarefa de avaliação como grande potencial de autenticidade. Como a teoria de avaliação com a qual estamos trabalhando aqui tem como foco a aprendizagem dos alunos, o primeiro item busca verificar em que medida os projetos proporcionam momentos de aprendizagem. Os resultados estão representados no gráfico 9.

#### **Gráfico 9** - Resultado do item 1 do questionário da etapa seis

1. Momentos de aprendizagem.

11 responses



**Fonte:** O próprio autor.

O gráfico 9 evidencia um resultado satisfatório dos projetos, uma vez que, para a maioria dos professores, os projetos proporcionam frequentes momentos de aprendizagem. Todavia, seria interessante uma análise mais aprofundada com os dois professores que escolheram, na escala, 1 e 2, para entender o que aconteceu,

com seus alunos, para apontarem que momentos de aprendizagem não tenham ocorrido conforme o esperado.

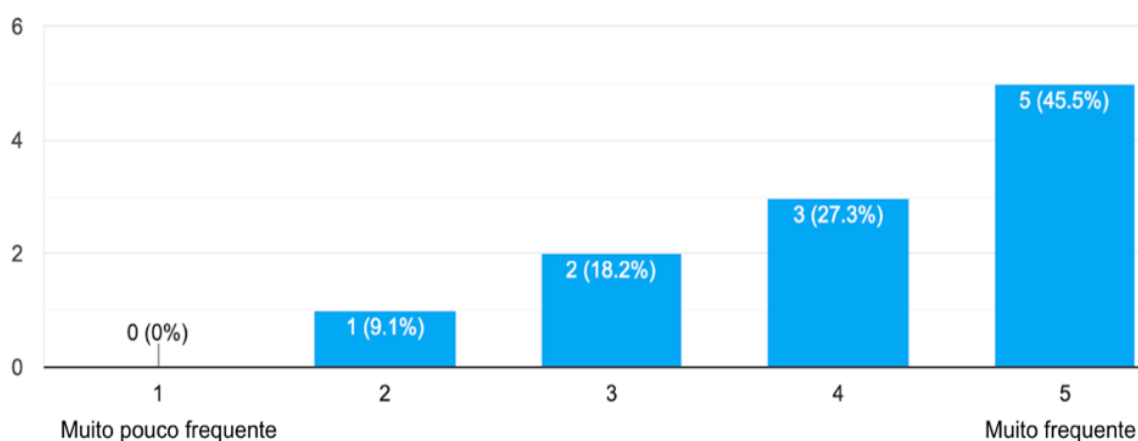
Neste sentido, cabe aqui uma reflexão. Seria de se esperar, em uma pesquisa que trabalha com Avaliação Orientada para Aprendizagem de Línguas, que alguma investigação se voltasse para os alunos e suas perspectivas. No entanto, isto não foi possível aqui, pelos seguintes motivos: a) o escopo da pesquisa: o objetivo principal desta pesquisa-ação é criar uma matriz de avaliação que informe o desenho de tarefas de avaliação com alto potencial de autenticidade, para que estas tenham, por sua vez, um alto potencial de impacto positivo na aprendizagem, e não investigar o impacto na aprendizagem dos alunos propriamente dito; b) o tempo: investigar o impacto destas tarefas de avaliação na aprendizagem dos alunos exigiria uma pesquisa longitudinal e muito mais tempo do que o tempo deste doutorado me permitiu. Desta forma, sinalizo como possibilidade de pesquisas futuras a análise destes impactos na aprendizagem.

Os próximos três itens trazem informações interessantes sobre o envolvimento dos alunos nos projetos, principalmente por meio da autoavaliação e por meio da avaliação por pares, conforme podemos constatar nos gráficos 10, 11 e 12.

### Gráfico 10 - Resultado do item 2 do questionário da etapa seis

#### 2. Envolvimento do aluno na realização da tarefa.

11 responses

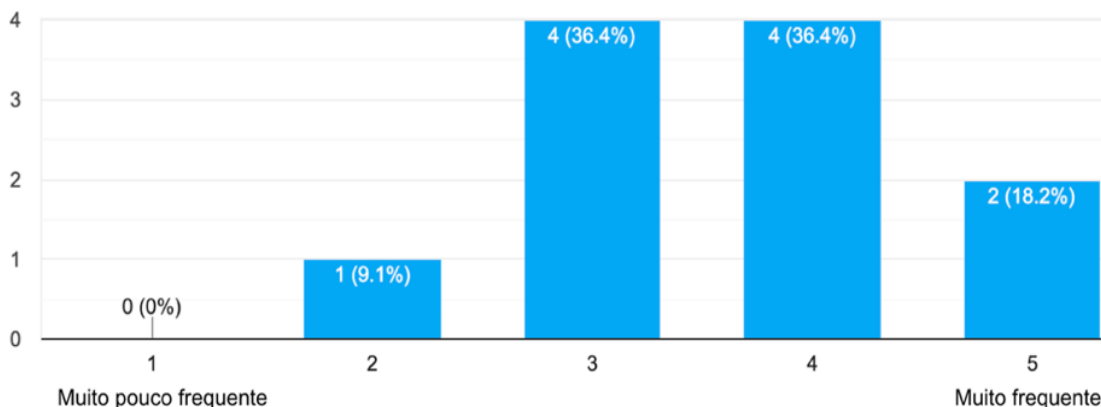


Fonte: O próprio autor.

### Gráfico 11 - Resultado do item 3 do questionário da etapa seis

#### 3. Autoavaliação.

11 responses

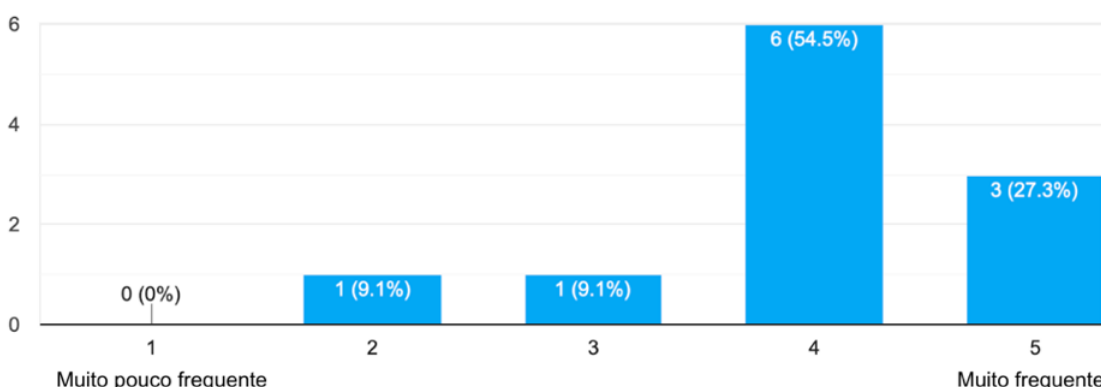


Fonte: O próprio autor.

### Gráfico 12 - Resultado do item 4 do questionário da etapa seis

#### 4. Avaliação por pares.

11 responses



Fonte: O próprio autor.

Estes resultados sinalizam que a proposta do projeto está permitindo o envolvimento dos alunos ao longo do desenvolvimento deles. A meu ver, um dos principais motivos para isto é que, além do desenvolvimento da tarefa de avaliação em si, também foram elaborados documentos com diretrizes (chamados de *Guidelines*) no instituto de idiomas sobre cada etapa do projeto e como o professor pode envolver os alunos em cada uma delas.

A autoavaliação e a avaliação por pares têm papel de destaque neste envolvimento e, embora a grande maioria dos professores esteja afirmando que estes processos estão sendo realizados com satisfatória frequência, uma investigação mais

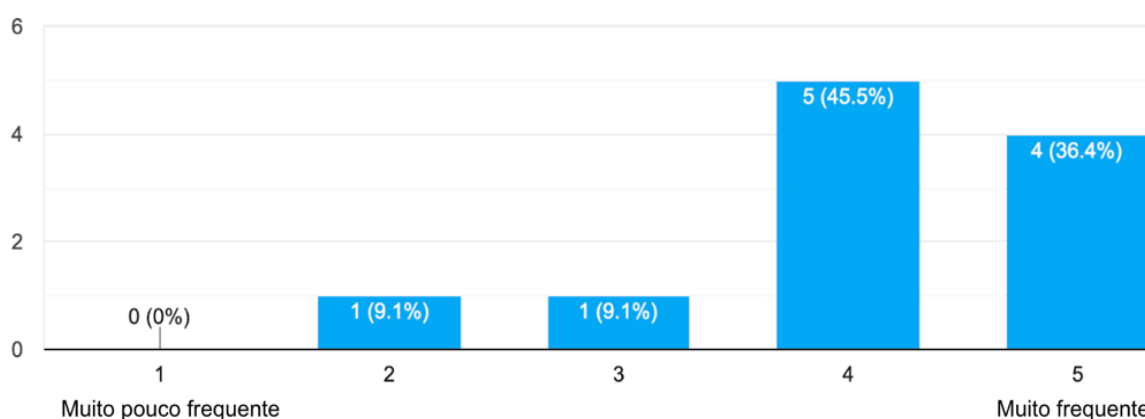
aprofundada merece espaço para entendermos os motivos pelos quais: a) há ainda professores que afirmam que a autoavaliação e avaliação por pares são feitas com pouca frequência - seria um problema da construção do projeto, da grade de avaliação, das listas de verificação, uma questão de letramento em avaliação com relação à falta de confiança do professor para oportunizar estes processos ou ainda mesmo falta de tempo e/ou disposição dos alunos?; b) a avaliação por pares parece ser mais frequentemente feita do que a própria autoavaliação.

Outro pilar de sustentação das propostas do projeto, seguindo os princípios da grade de avaliação, é o trabalho colaborativo. O questionário nos mostra que, para a maioria dos professores, isto está sendo oportunizado com satisfatória frequência.

### Gráfico 13 - Resultado do item 5 do questionário da etapa seis

#### 5. Trabalho colaborativo.

11 responses



Fonte: O próprio autor.

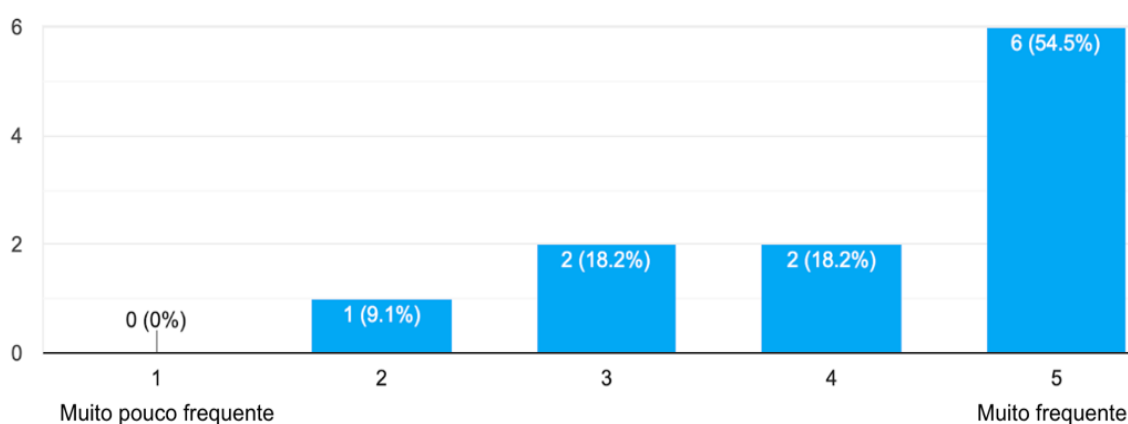
Particularmente, isto se deve, principalmente, porque as instruções de todos os projetos levam em conta o trabalho em pares, trios ou grupos com quatro alunos, ou seja, o trabalho colaborativo já fica evidente desde as instruções. No entanto, não é porque a instrução exige que o projeto seja feito em grupos e que realmente haja tal colaboração. Assim, seria interessante verificar porque dois professores optaram pela escala 2 e 3 no questionário: seria uma rejeição, por parte dos alunos, em trabalhar em grupos ou ainda uma falta de habilidade deles em trabalhar colaborativamente? O fato de todos estarem no ensino remoto, no momento da aplicação dos projetos, prejudicou o trabalho colaborativo?

O item 6 do questionário buscou verificar em que medida os projetos permitiram uma aproximação dos alunos com situações reais do uso da língua para fora de sala de aula, uma vez que esta também é uma das bases do conceito de tarefa de avaliação que defendo nesta tese. No gráfico 14, a seguir, os resultados são apresentados.

#### Gráfico 14 - Resultado do item 6 do questionário da etapa seis

6. Aproximação do aluno com situações de uso da língua para além da sala de aula.

11 responses



Fonte: O próprio autor.

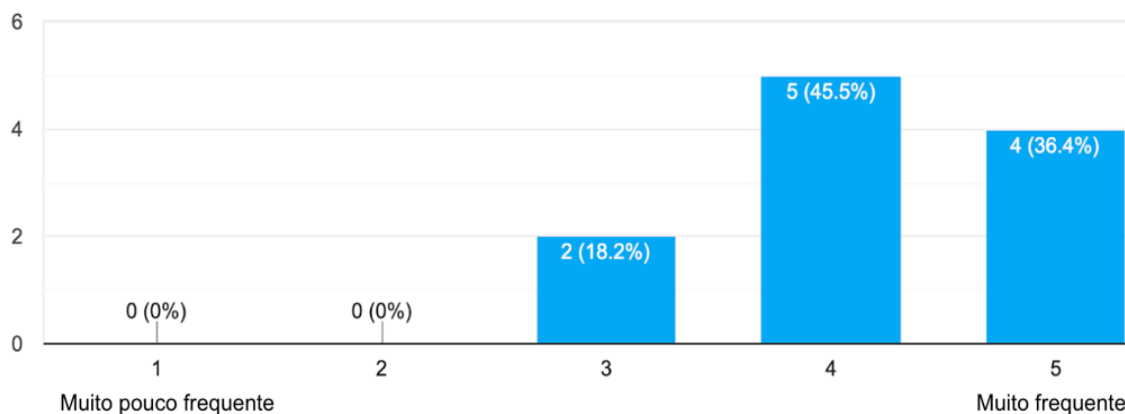
Mais uma vez, para a maioria dos professores, os projetos estão oportunizando contato com situações mais autênticas de uso da língua para além da sala de aula. Por outro lado, uma investigação mais aprofundada poderia nos levar a descobrir quais projetos, dentro do instituto, não estão cumprindo este princípio tão satisfatoriamente a ponto de levar um professor a escolher a escala 2, e dois professores a escolher a escala 3 para esta questão.

Por fim, um dos principais objetivos desta proposta de tarefa de avaliação é desenvolver nos alunos, autonomia, para que eles sejam protagonistas da própria aprendizagem deles. Isto foi verificado por meio do item 7 do questionário, cujos resultados são apresentados no gráfico 15, abaixo.

### Gráfico 15 - Resultado do item 7 do questionário da etapa seis

7. Autonomia, para que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem

11 respostas



Fonte: O próprio autor.

Como pode ser verificado, a grande maioria das respostas se concentraram nas faixas 4 e 5, indicando que as tarefas de avaliação estão cumprindo sua função de desenvolver a autonomia nos alunos com bastante frequência. Embora haja apenas duas respostas na faixa 3, seria interessante problematizar o que levou os professores a terem tal perspectiva: talvez o nível de desafio da tarefa, que possivelmente exigiu maior envolvimento do professor ao longo de todo o processo; ou mesmo a falta de habilidade dos alunos em lidar com certas situações-problema de forma mais autônoma. Estes dois pontos serão apontados por alguns professores na seção três do questionário e pode justificar o que houve neste item.

A seguir, trago os resultados da segunda seção do questionário da Etapa 6.

#### 4.4.2 Resultado da Segunda Seção do Questionário de Perspectivas

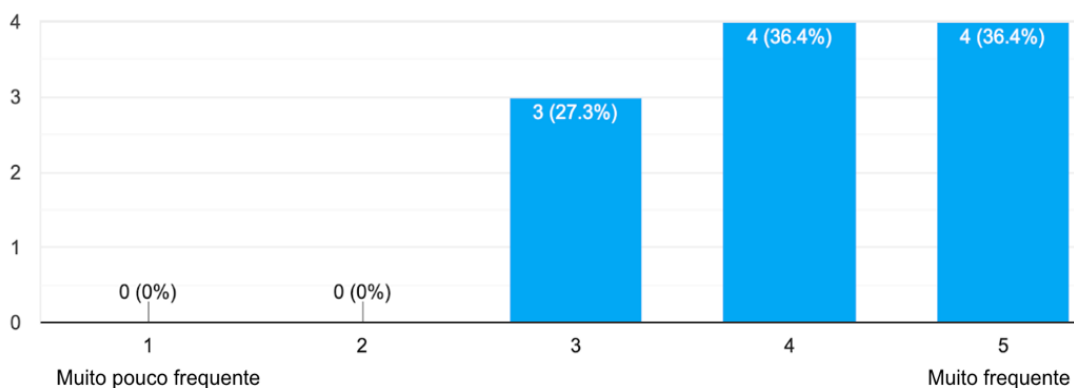
Os três itens de resposta fechada da segunda seção do questionário voltaram-se para o professor e o que os projetos o permitiram realizar.

Na perspectiva de avaliação defendida neste estudo e presente nos princípios da matriz de avaliação, o professor possui papel de mediar e facilitar o aprendizado (e não deter todo o conhecimento e fazer imposições). Assim, o questionário buscou saber em que medida este papel foi possível ao longo da realização do projeto (gráfico 16) e ao longo da autoavaliação e da avaliação por pares (gráfico 17).

### Gráfico 16 - Resultado do item 8 do questionário da etapa seis

8. Mediar e facilitar o trabalho dos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto.

11 responses

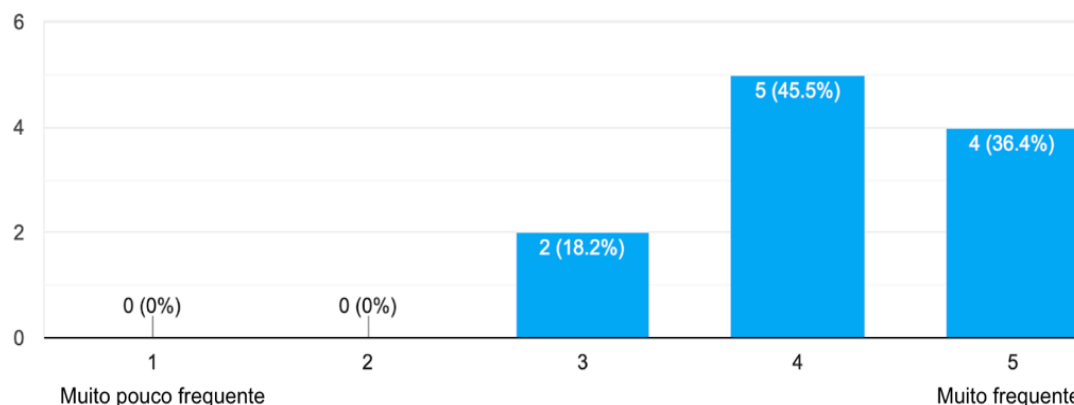


Fonte: O próprio autor.

### Gráfico 17 - Resultado do item 9 do questionário da etapa seis

9. Mediar e facilitar o processo de autoavaliação e avaliação por pares realizados pelos alunos.

11 responses



Fonte: O próprio autor.

Por meio dos resultados evidenciados, podemos concluir que tal papel foi oportunizado com satisfatória frequência para a grande maioria dos professores. Um ponto interessante a ser observado é que os resultados, aqui, não estão completamente alinhados com os resultados do item 3, sobre autoavaliação (gráfico 12) e do item 4, avaliação por pares (gráfico 13), uma vez que lá, um professor afirmou que os projetos foram capazes de promover tanto a autoavaliação quanto à avaliação por pares com pouca frequência (escolhendo a escala 2 das duas questões). Além disso, quatro professores afirmaram que os projetos oportunizavam a autoavaliação com mediana frequência, enquanto um professor afirmou o mesmo para a avaliação

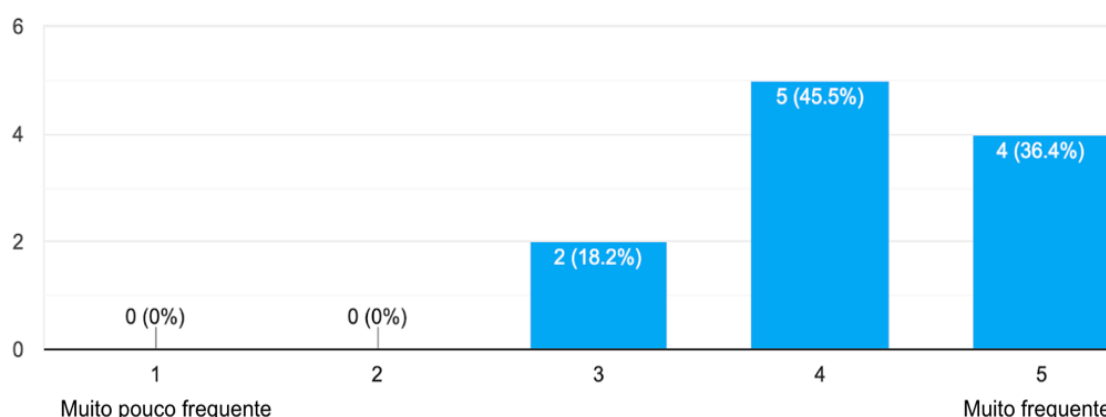
por pares. Enquanto isso, no item 9, nenhum professor escolheu as escolas 1 ou 2 da questão, apenas dois professores afirmaram que os projetos os permitiram mediar e facilitar o processo de autoavaliação e avaliação por pares com mediana frequência, enquanto a maioria afirmou que isto foi possível com satisfatória frequência, revelando, portanto, uma certa incongruência, que mereceria ser analisada com mais atenção.

O último item desta seção se relacionou ao *feedback* descritivo e em que nível os projetos permitem aos professores devolver a produção dos alunos com comentários detalhados e descritivos. Mais uma vez, os resultados mostraram que isto foi possível, com satisfatória frequência, para a grande maioria dos professores.

### Gráfico 18 - Resultado do item 10 do questionário da etapa seis

10. Proporcionar feedback descritivo.

11 respostas



Fonte: O próprio autor.

A seguir, trago, por fim, os resultados da parte final do questionário.

#### 4.4.3 Resultado da Terceira Seção do Questionário de Perspectivas

A terceira seção do questionário conteve três questões de resposta aberta, cujo objetivo foi dar aos professores uma oportunidade de expressarem, em suas próprias palavras, seus pontos de vista sobre os projetos aplicados até o momento, a fim de diagnosticarmos aspectos que podem ser mantidos em projetos futuros, e aqueles que precisam ser reorientados para atender, de forma mais eficiente, às necessidades do instituto, dos professores e dos alunos.

A questão 11 (a primeira desta seção) versava sobre como os alunos reagiram à proposta dos projetos como parte da sua avaliação. As respostas de muitos professores ecoam a minha própria, ou seja, inicial receio e eventual boa aceitação da ideia. Vejamos algumas falas a seguir<sup>81</sup>: “no primeiro momento acharam que seria um pouco difícil, mas depois gostaram muito da ideia”; “inicialmente mostraram-se resistentes, mas depois perceberam a importância do trabalho e se dedicaram a ele”; “a maioria pareceu gostar e acharam uma forma diferente de avaliação dado o momento que estamos vivendo” e ainda:

Os alunos demonstraram excelente engajamento e participação nos projetos. No início, alguns se assustaram com a ideia, por acharem que seria demasiado trabalho. Mas ao longo da construção do projeto, a maioria esmagadora percebeu que tanto o percurso quanto os objetivos finais da atividade poderiam, além de proporcionar ganho linguístico, ser também prazerosos de fazer.

Estes relatos mostram uma certa resistência inicial, mas cujo ponto de vista foi mudando ao longo do processo. Destaco, aqui, a última fala, que ressalta a importância de repensarmos a avaliação de acordo com o contexto em que estamos vivendo e ao qual somos inseridos, neste caso, alternativas de avaliação para atender ao perfil do ensino remoto.

Soma-se a isto o fato de a ideia do projeto ter encontrado resistência por conta do tempo demandado para sua realização, principalmente fora de sala de aula, apesar de terem visto suas vantagens ao longo do seu desenvolvimento. Vejamos algumas falas: “no começo ficaram assustados, pois acharam que era muito trabalhoso, mas depois se acostumaram, e acharam muito interessante a ideia de avaliar os colegas”; “os alunos acharam que é uma atividade que toma muito tempo, pois alegam que têm muitas tarefas da escola, mas ao mesmo tempo a maioria reconhece que usam mais a língua inglesa trabalhando desta forma”; e ainda:

Eu tive diferentes respostas quanto ao projeto. Primeiramente uma resistência na implantação, já que sendo um instrumento de avaliação novo, parece ser muito longo e trabalhoso.  
1- Uma delas foi a seguinte: alunos com uma carga horária de trabalho já puxada, tendo que conciliar um horário em comum com colegas do Inglês para poder

---

<sup>81</sup> Como não foi exigida nenhuma identificação no questionário, nenhuma fala reproduzida aqui será identificada.

entregar o Projeto. Tive casos em que os alunos acabaram fazendo individualmente por causa disso, ou mesmo não fizeram.

2- Outra situação é a dos alunos que são mais dedicados que os colegas, ou tem mais Inglês que os colegas, acabaram por levar o projeto todo quase que individualmente, já que os colegas não tinham compromisso com o Projeto ou com o colega.

Nestas falas, destaco as vantagens que os alunos sentiram ao longo do processo, tal qual maior (e provavelmente mais significativo) uso da língua, e a avaliação por pares. Algumas respostas também ecoaram o ponto dois da última fala, no que diz respeito à dificuldade em desenvolver um trabalho colaborativo, como podemos ver a seguir: “os alunos tiveram dificuldade em trabalhar em grupo devido ao distanciamento por causa da pandemia. Muitos tiveram dificuldades no uso de tecnologia para realizar a interação com os colegas, neste caso, me refiro aos alunos mais imaturos”.

Um professor apontou a necessidade de temas interessantes para o engajamento dos alunos (“Eles gostaram muito de desenvolver os projetos, percebi um engajamento maior ou menor em relação ao tema. Quando gostam do tema, se envolvem mais que quando não gostam”), e outro revelou uma concepção bem reducionista de avaliação (“Meio fácil de aumentar a nota final”), o que demonstra a necessidade de letramento em avaliação não somente para os professores, mas também para os alunos, para que eles percebem que o objetivo final da tarefa de avaliação não é somente a nota em si, mas todo o aprendizado que a avaliação poderá proporcionar ao longo de todo seu processo.

Por fim, a fala a seguir sinaliza os grupos que tiveram uma melhor resposta aos projetos:

A maior parte dos alunos teve uma reação neutra ou negativa de início, devido à pandemia e ao aumento considerável de atividades escolares que eles tiveram com as aulas online. De modo geral, porém, com o desenvolvimento das atividades os alunos foram se engajando com a proposta e no final tivemos muitos resultados positivos, especialmente nas turmas de alunos com mais de 15 anos. O processo de avaliação dos colegas foi muito prazeroso para os alunos, pois eles se viram no lugar do professor, e alguns decidiam seguir uma avaliação mais rígida e estrutural, enquanto outros optaram por avaliar "como gostariam de ser avaliados". Um episódio em específico foi interessante, porque uma equipe deu uma nota para o vídeo de outro grupo e então foi ver a avaliação

dada por este grupo ao próprio vídeo. Ao ver que os colegas faziam uma avaliação "mais rígida" do vídeo deles, a equipe reviu a avaliação feita de modo a ser mais "criterioso" em relação ao que havia sido avaliado. Em todas as minhas turmas (9 no semestre 2021.01), somente 1 grupo de uma turma de adolescentes não desenvolveu a atividade. De modo geral notei que as crianças e adultos se engajaram mais na atividade do que os adolescentes em fase de ensino fundamental 2 e médio.

O que estas onze respostas para a primeira questão já evidenciam é a necessidade de permitir aos alunos tempo hábil para que eles desenvolvam os projetos, que cuja proposta é, sim, desafiadora. Isto significa planejar as aulas com cuidado e oportunizar mais espaço, em sala de aula, para que os alunos trabalhem em seus projetos. Além disso, as respostas também evidenciam a necessidade de temas que vão ao encontro do interesse dos alunos e também a necessidade de ensiná-los a trabalharem em grupos, o que, muitas vezes, ignoramos por darmos o trabalho em grupos como certo e algo que eles já são capazes de fazer eficientemente.

A segunda questão diz respeito a eventuais mudanças que os professores sentiram necessidade em fazer ao longo do desenvolvimento do projeto. O objetivo desta questão foi verificar áreas que devem ser repensadas e reorientadas em projetos futuros. Dois professores afirmaram não ter tido nenhuma necessidade de realizar mudanças e um professor discutiu sobre mudanças pontuais na tarefa em si, para atender melhor às necessidades e pedidos dos alunos ("Em alguns sim. Na hora de apresentar o projeto para a turma, às vezes eles propõem que algo seja diferente e eu aceitei. Não quanto à forma, mas algumas variações na proposta, conforme o perfil da turma"). Tal flexibilidade é dada pelo instituto de idiomas e encorajada.

Houve mudanças relatadas em relação aos integrantes ("Apenas casos em que o grupo se dissolveu, ou que um dos integrantes simplesmente abandonou o projeto" e "Houve algumas alterações nos grupos com relação ao número de participantes").

Um professor ainda apontou mudanças que teve que fazer por conta de um grupo que não trabalhou colaborativamente ("Como um grupo não fez a atividade, fui obrigada a aceitar as atividades desenvolvidas individualmente no final do semestre para que os alunos não ficassem sem essa nota. Os resultados foram muito parecidos com uma *oral presentation*"). Isto mostra, mais uma vez, a importância de se desenvolver a habilidade para o trabalho em grupo em sala de aula.

Um número considerável de respostas apontou necessidades de mudança no prazo (“Sim. Em alguns grupos tive que dividir em mais etapas”, “Somente o prazo com uma turma”), o que evidencia, mais uma vez, a importância em organizar melhor o tempo de desenvolvimento do projeto e dar mais espaço para prazos em sala de aula.

Por fim, houve duas respostas apontando dificuldades no processo de autoavaliação e avaliação por pares: (“Quando trabalhei com nível Júniors, não pude usar a planilha de self/peer-assessment, pois não conseguiram entender como funcionava” e “Self Assessment teve que ser super guiado. Os alunos reclamaram falando que isso era papel do professor e que eles não estavam aptos a tal avaliação”). Isto pode justificar, por exemplo, as respostas do item 7, sobre o desenvolvimento da autonomia nos alunos. Desta forma, vejo, aqui, outra lacuna que precisa ser reorientada. Apesar de terem sido criadas planilhas com lista de verificação para a autoavaliação e avaliação por pares para todos os projetos de todos os estágios, a fim de atender à demanda no tempo dado, foi necessário criar algo mais geral para ser usado por todos os níveis, e não uma lista mais pontual e específica do projeto de determinado estágio, como fiz com as minhas próprias turmas e descrevi anteriormente.

Estas listas de verificação mais gerais acabaram por ser muito técnicas e pouco acessíveis para os alunos, principalmente os mais novos, como apontou a primeira fala. Isto pode explicar, inclusive, os resultados dos itens 3 e 4 (da primeira seção) sobre autoavaliação e avaliação por pares e sua incongruência com o item 9 (da segunda seção). Assim sendo, o desenvolvimento de listas de verificação mais pontuais, com termos claros, objetivos e acessíveis, é essencial para que a autoavaliação e a avaliação por pares sejam realizadas de forma eficaz, com vistas a melhorar a aprendizagem.

Finalmente, no item 13, com a última questão da terceira seção do questionário, busquei ouvir, dos professores, quais sugestões eles fariam para desenvolvimento de projetos futuros. Uma delas foi um melhor planejamento do cronograma de atividades, antecipação de seu início e maior tempo para sua realização em sala de aula: “Serem pedidos mais no início do semestre” e

Já que é um trabalho que demanda tempo, talvez que seja passado com mais antecedência. Ou, que seja possível alinhar, a cada 3/4 aulas 10-15 min para que

os grupos usem tempo de sala para se comunicarem, e que esse tempo o professor possa acompanhar de perto o que estão planejando.

Algumas respostas também sugeriram redesenhar as listas de verificação para a autoavaliação e avaliação por pares: “Acho que há um envolvimento por parte dos alunos e isto é ótimo, mas a planilha de self/peer assessment deve ser mais "student friendly" para facilitar o processo de avaliação entre eles.”

Por fim, houve sugestões para desenvolver estratégias de comunicação de trabalho colaborativo: “Acredito que deva haver um critério avaliativo para a colaboração e contribuição (individual)” e inserção de maior número de gêneros:

E pensando que num futuro próximo, as aulas retornem ao presencial, que a apresentação do projeto seja feita em sala, sem a necessidade de criar um vídeo para isso, mas algo como um seminário/ uma roda de conversa/ mesa redonda (mais próximo da vida real).

Há, também, necessidade de maiores esclarecimentos em algumas sugestões, uma vez que não ficaram totalmente claras por meio da resposta dada. É o caso, por exemplo, de:

A possível aplicação em aulas presenciais, pois imagino que o resultado em tempos não pandêmicos seria muito positivo. Além disso, acho que seria ideal propor algum tipo de motivador aos alunos adolescentes, além de "vale nota", como uma possível competição, por exemplo, para motivá-los a de fato se dedicar ao projeto.

A ideia de se desenvolver projetos em formato de competição ou jogos, no geral, é interessante e relevante. Todavia, se os alunos (ou até mesmo o professor) somente conseguem enxergar o projeto como um instrumento para “tirar nota”, o que precisa ser feito, primeiramente, é um trabalho de letramento, uma forma de evidenciar os objetivos comunicativos e de aprendizagem para estes alunos, para que eles entendam o porquê de estarem fazendo aquela determinada tarefa.

Cito, ainda, outra fala: “Gostaria de sugerir que este tipo de atividade se inicie em *teens*, nível em que os alunos já têm uma certa maturidade e maior responsabilidade.” Os alunos do estágio a qual este professor se refere tem idade de 11/12 anos. O estágio anterior, *Juniors*, envolve alunos com 9/10 anos. O que este

professor pode estar sugerindo é que os alunos no *Juniors* ainda sejam muito novos para desenvolver projetos como os que estão sendo propostos nesta pesquisa.

Acredito que a sugestão de outro professor possa ser um possível caminho: “Que para as crianças principalmente, fosse mais simples, e que focassem mais em algo do dia a dia deles”. Talvez melhor do que simplesmente tirar o projeto deste estágio, seria olhar para as instruções e verificar o grau de demanda e desafio imposto a este aluno e, de fato, simplificar o que se pede, a fim de aproximar mais o projeto da realidade do aluno. Esta fala também sugere a importância de se investir tempo de sala de aula no letramento digital, principalmente com os alunos menores, uma vez que eles podem não estar tão familiarizados com as demandas multimodais e digitais impostas pelos projetos.

A pergunta de pesquisa que norteou este capítulo foi: como se dá a transposição dos conceitos da matriz de avaliação na elaboração das tarefas e grades de avaliação, e na sua condução em sala de aula de modo a orientar a aprendizagem com foco no uso da língua estrangeira? Para tanto, descrevi as três etapas finais desta pesquisa-ação. Coloquei o plano em ação, ou seja, apliquei, em turmas minhas, duas tarefas de avaliação desenvolvidas com base na matriz de avaliação, avaliei seus resultados, apontando os pontos fortes do projeto e também refleti sobre pontos que podem ser reorientados em tarefas futuras. Além disso, descrevi os resultados de um questionário realizado com os demais professores participantes, para que eles também pudessem oferecer suas próprias perspectivas acerca dos projetos e apontar áreas que podem ser melhoradas.

Desta forma, na parte final desta tese, teço minhas considerações finais, assim como sugiro encaminhamentos futuros.

## The Road Not Taken

Two roads diverged in a yellow wood,  
And sorry I could not travel both  
And be one traveler, long I stood  
And looked down one as far as I could  
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,  
And having perhaps the better claim,  
Because it was grassy and wanted wear;  
Though as for that the passing there  
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay  
In leaves no step had trodden black.  
Oh, I kept the first for another day!  
Yet knowing how way leads on to way,  
I doubted if I should ever come back.

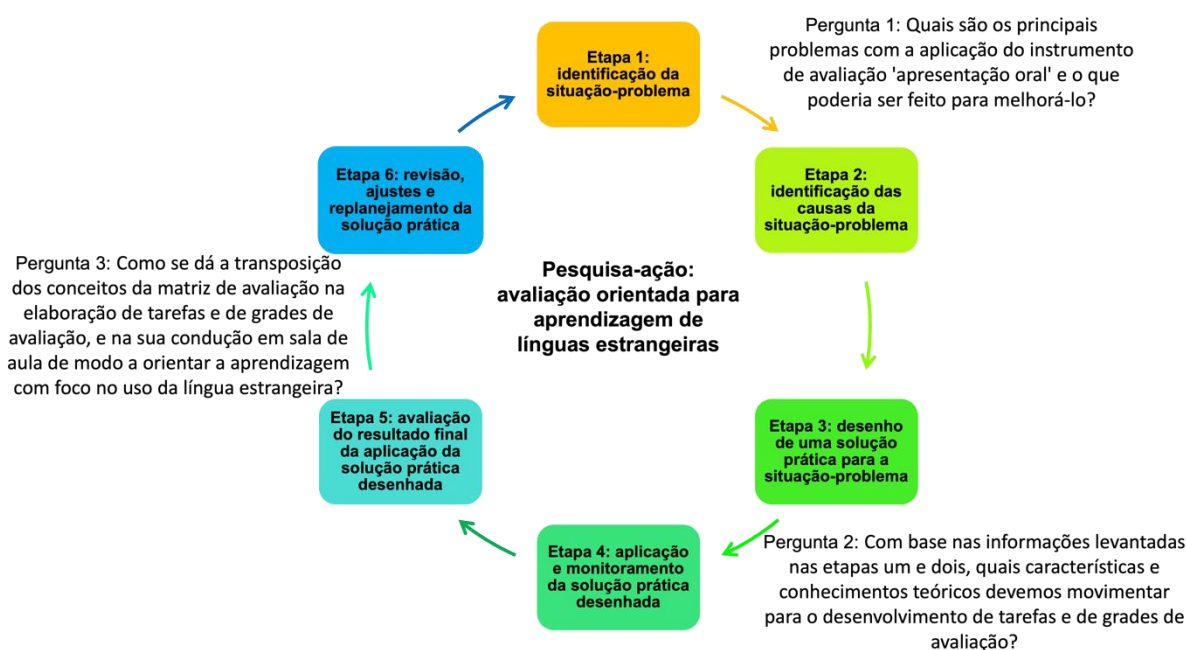
I shall be telling this with a sigh  
Somewhere ages and ages hence:  
Two roads diverged in a wood, and I—  
I took the one less travelled by,  
And that has made all the difference.



## REFLEXÕES AO FIM DESTA JORNADA

Chegamos, por fim, ao ponto final desta tese, momento para se olhar em retrospecto e refletir sobre o que foi feito até este momento, as limitações da investigação e o que ainda pode ser pesquisado a partir daqui. Para tanto, vamos, primeiramente, visitar o ciclo desta pesquisa-ação, para que possamos relembrar suas etapas.

**Figura 25** – Retomada das etapas da pesquisa-ação



**Fonte:** O próprio autor.

A escolha pela pesquisa-ação se deu principalmente pelo fato de eu atuar no contexto pesquisado, ou seja, meu objetivo era agir sobre e mudar a minha própria realidade. Uma das características deste tipo de pesquisa é que ela é cíclica, como pode ser visto na figura 25 acima. Este foi o principal motivo pelo qual optei por organizar o texto desta tese da forma como ele foi feito, seguindo a ordem das etapas, e não o tradicional *Fundamentação teórica - Metodologia - Análise*, uma vez que estes três itens estão presentes em todas as etapas da pesquisa, mesmo que em proporções diferentes em cada uma delas.

Primeiramente, observei uma situação-problema com um dos instrumentos de avaliação do instituto, a 'apresentação oral'. Passei a notar, por exemplo, que embora o instituto incentivasse uma avaliação mais formativa, usando as apresentações para

apontar para os alunos pontos fortes e o que precisaria ser melhorado, ela estava sendo usada de forma puramente somativa, ou seja, os alunos apresentavam e o professor lhes dava uma nota. Além disso, passei a notar que as tarefas das apresentações orais, que eu mesmo desenhava, por ser coordenador de avaliação do instituto, não diziam muita coisa a não ser orientar os alunos a falar sobre determinado tema. Os alunos não tinham, todavia, nenhuma informação sobre o porquê estava fazendo aquilo, a não ser, talvez, o óbvio de tirar uma nota, reforçando, mais uma vez, uma avaliação puramente classificatória, e não formativa.

A partir desta reflexão pessoal e buscando o rigor científico que uma pesquisa precisa ter, passei a desenhar os instrumentos de geração de dados que me seriam úteis para ratificar ou refutar minhas constatações. Primeiramente, convidei todos os professores do instituto para serem participantes voluntários da pesquisa, o que foi acatado pela maioria deles. Os professores foram divididos em sete grupos, organizados de acordo com o nível linguístico (A1 - C2) e o estágio da turma em que lecionavam no instituto. Em seguida, os professores foram orientados a gravar as apresentações orais de todos os alunos de uma determinada turma<sup>82</sup> naquele nível e estágio, além de compartilhar o resultado da avaliação de cada um dos oito critérios analisados.

Como havia, em todos os grupos, pelo menos dois participantes, inclusive eu, o pesquisador, o próximo passo foi trocar as apresentações orais entre os professores, ou seja, um professor avaliou todas as apresentações da turma do outro profissional e eu avalei as apresentações de ambos. Em seguida, passei a analisar a avaliação de desempenho para cada critério, verificando as divergências entre a menor e maior nota do grupo e as dividindo em: nenhuma divergência, divergência de 0.5 ponto, de divergência de 1 ponto e divergência de 1.5 ou mais pontos. Considerando a grade de avaliação utilizada e seus diferentes níveis com descritores, decidi que divergências de até 0.5 ponto seriam consideradas aceitáveis, uma vez que não significava nenhuma mudança de nível, dentro da grade, e que divergências de 1 ou mais pontos seriam consideradas não aceitáveis, justamente por significar uma mudança de nível dentro dos critérios. O capítulo dois detalhou as divergências encontradas em cada um dos sete grupos. No geral, um total de 54,5% das notas

---

<sup>82</sup> É importante ressaltar que os únicos alunos que não foram gravados foram os que faltaram no dia da apresentação oral. Houve também casos de qualidade muito ruim da gravação, o que impediria uma avaliação justa e que, portanto, foram descartadas.

ficaram dentro da divergência aceitável, enquanto 45.5% se enquadram na categoria não-aceitável. Embora estes números já começaram a demonstrar que minhas constatações iniciais poderiam estar corretas, afinal, quase metade de todos os 125 conjuntos de notas tiveram 1 ponto ou mais de divergência, eles, por si só, ainda não foram suficientes para ratificar minhas hipóteses iniciais.

Tendo isto em vista, desenhei um segundo instrumento de geração de dados para a pesquisa-ação: o protocolo oral por meio de uma dinâmica com os professores. A ideia foi reavaliar duas apresentações orais – as que tiveram maior divergência em cada turma dentro do grupo – e, ao discutirmos nossas notas, levantarmos possíveis áreas problemáticas da atual avaliação oral. Esta etapa mostrou ser extremamente importante e profícua para a pesquisa, uma vez que muitos problemas foram levantados, tanto na parte de construção da tarefa e suas instruções, quanto na grade de avaliação, considerada muito extensa, por vezes ambígua ou sem clareza e ainda problemática no sentido de os mesmos descritores serem usados para todos os níveis do instituto de idiomas. Estas constatações, portanto, ratificaram minhas suspeitas iniciais e, a partir daí, dei continuidade com o desenvolvimento de uma possível solução para a situação-problema.

Para o desenho de uma possível solução às dificuldades constatadas nas etapas um e dois, realizei, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica e descrevi o caminho teórico percorrido no capítulo três. Para chegarmos a uma proposta de modelo de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas, parti de conceitos-base de avaliação trazidos por Haydt (1995; 2004), Brown (2004), Luckesi (2001; 2006), Hoffmann (2005), Scaramucci (2007), Furtoso (2008) e Hattie (2012), para chegar no primeiro ponto da nossa trajetória: o conceito de avaliação orientada para aprendizagem, com os três princípios – tarefas de avaliação voltadas para a aprendizagem, envolvimento dos alunos e *feedback* descritivo, voltado para o futuro – elaborados e explorados por Carless *et al.* (2006) e Carless (2007; 2009).

Como os holofotes desta pesquisa se voltam ao ensino de língua estrangeira, estes três princípios não nos bastavam e continuamos em nossa trajetória até chegarmos ao conceito de Avaliação Orientada para Aprendizagem de Línguas trazido à baila por Hamp-Lyons (2014; 2017). Ao acrescentar dois princípios – uso de perguntas e a técnica de *scaffolding* – aos três anteriores, ainda não senti que havia chegado ao destino final, uma vez que observei algumas lacunas no que foi trazido pelos autores citados. Desta forma, propus diálogos entre estes princípios e a teoria

dos gêneros, principalmente no que concerne ao papel social do gênero, ao contexto de produção e às capacidades de linguagem, além da teoria das metodologias ativas e dos multiletramentos. A partir destas intersecções, cheguei ao meu conceito de AvOAL, sintetizado na matriz de avaliação, retomada a seguir.

**Figura 26** – Retomada da matriz para elaboração de tarefas de avaliação



**Fonte:** O próprio autor, a partir de Batista *et al.* (2022).

Por meio desta matriz, defendo que, para uma tarefa ser considerada como tarefa de avaliação orientada para a aprendizagem, ela precisa se dar por meio de um gênero específico, que muitas vezes será multimodal e cuja materialização irá exigir multiletramentos. Os alunos precisam ter um papel social bem estabelecido e as condições de produção da tarefa (quem, onde, quando, como e por que?) precisam estar claros. É imprescindível que os alunos estejam envolvidos ao longo de todo o processo de aprendizagem-avaliação-ensino, participando das decisões, seja da

própria tarefa de avaliação e suas orientações, seja dos critérios e descritores. Neste sentido, autoavaliação e avaliação por pares são ferramentas essenciais para que tal tarefa impacte, de fato, a aprendizagem. O *feedback* recebido pelos alunos sobre suas produções deve ser descritivo, ou seja, ele precisa evidenciar o que está apropriado (de acordo com os critérios), o que precisa ser melhorado e como fazê-lo. Uma tarefa de avaliação repercutirá na aprendizagem quando este retorno servir não só para uma reorientação daquela tarefa em si, mas também ajudar os alunos em situações de comunicação parecidas em sua vida fora de sala de aula, processo que chamamos de *feedback* como *feedforward*. Finalmente, tal tarefa precisa ser realizada aos poucos, gradativamente, para que os alunos tenham tempo hábil de absorver todo o conhecimento necessário e transformá-lo nas produções deles.

O objetivo desta matriz é orientar o professor-avaliador a desenvolver novas tarefas de avaliação que sejam orientadas para a aprendizagem dos alunos, ou seja, muito mais do que meramente servir para classificar seu desempenho como fim, a tarefa irá causar efeitos na sua aprendizagem e no que eles serão capazes de realizar, tanto dentro quanto fora dos espaços escolares.

Apenas a criação da matriz de avaliação, todavia, não foi suficiente para atender às necessidades apontadas pelos professores participantes da pesquisa, uma vez que eles indicaram muitas lacunas também na grade de avaliação. Desta forma, uma nova grade de avaliação foi desenvolvida para ir ao encontro do que eles necessitavam.

A primeira grade de avaliação desenvolvida contemplava seis critérios com descrição em três níveis diferentes. Havia descritores fixos, aplicáveis para todos os níveis linguísticos, e também flexíveis, ou seja, eles poderiam ser editados para atender às necessidades específicas e às características próprias de cada tarefa de avaliação.

A partir da matriz de avaliação, desenvolvi tarefas de avaliação, acatadas pelo instituto de idiomas como parte integrante do seu sistema avaliativo e chamadas por ele de projetos. Apliquei dois projetos diferentes em três turmas minhas e sua análise foi apresentada no capítulo quatro. Para o primeiro projeto, os alunos, como enunciadores, eram membros de uma ONG voltada para causas ambientais e tiveram que criar um vídeo com uma campanha publicitária para falar sobre a causa e incentivar as pessoas a ajudarem a instituição. Para o segundo projeto, os alunos

tiveram que desenvolver um *website* para incentivar as pessoas a terem maior contato com a natureza.

A elaboração e a aplicação dos projetos seguiram os princípios da matriz de avaliação e os efeitos foram bastante positivos. Os alunos tiveram papéis sociais definidos, as condições de produção estavam claras e alinhadas com o atual momento sócio-histórico, político e cultural que estavam vivendo (principalmente quanto à pandemia da Covid-19) e os gêneros produzidos circulam na sociedade. Em outras palavras, as tarefas de avaliação tiveram grande potencial de autenticidade.

Além disso, os trabalhos foram inteiramente colaborativos e os alunos estiveram envolvidos ao longo de todo o processo. A autoavaliação e a avaliação por pares revelaram ser de extrema importância e muito eficientes para a satisfatória versão final do projeto, uma vez que os alunos foram instrumentalizados durante o processo e também porque as listas de verificação continham itens claros e objetivos, que permitiam comentários pontuais e descritivos. Não tenho dados suficientes para afirmar que o *feedback* recebido pelos alunos, seja por mim, o professor, seja pelos seus pares, tiveram impacto fora de sala de aula, mas posso afirmar que eles tiveram potencial de *feedforward*, uma vez que os apontamentos feitos foram bastante descritivos e detalhadas e surtiram efeito na versão final de ambos os projetos.

A realização das tarefas de avaliação também apontou a necessidade do trabalho gradual, etapa a etapa, para o bom andamento do projeto como um todo, além da necessidade de não se desviar do foco linguístico.

Ademais, uma reflexão mais profunda revelou a necessidade de reorientar a grade de avaliação, uma vez que ela ainda continha termos ambíguos e focava muito mais na proficiência linguística do que no gênero e no propósito da tarefa em si. Assim, descrevi o caminho pela qual passei para chegar a uma grade de avaliação holística, mais alinhada às capacidades de linguagem e que permite uma análise das produções levando-se em consideração o todo, e não dividida em diferentes critérios.

Ainda no capítulo quatro, discuti os resultados de um questionário aplicado com os professores participantes da pesquisa para entenderem seu ponto de vista com relação aos projetos e também identificar áreas que, segundo eles, poderiam ser melhoradas. Uma delas é uma melhor organização do cronograma do projeto, maior tempo, em sala de aula, para o desenvolvimento do projeto e trabalho mais gradual, organizado em mais etapas. Também ficou destacado a importância de maior tempo, em sala de aula, para se desenvolver o letramento digital, uma vez que é crucial

instrumentalizar o aluno com as ferramentas que o serão úteis no desenvolvimento de sua produção. Soma-se a isso o desenvolvimento de listas de verificação para a autoavaliação e avaliação por pares mais pontuais, claras, objetivas e próprias de cada projeto. Por fim, o desenvolvimento das habilidades de trabalho colaborativo entre os alunos foi apontado.

Para o contexto investigado, esta pesquisa gerou resultados positivos, uma vez que foi ao encontro do que era necessário para suprir determinadas demandas de avaliação provocadas pela pandemia e o conseqüente ensino remoto. Os projetos, relatados aqui, foram adotados para a maioria dos estágios da escola.

Todavia, a investigação não se desenvolveu sem obstáculos e algumas limitações podem ser relatadas. Primeiramente, houve o fato de o Professor N pedir para não participar da pesquisa no início da geração dos primeiros dados, o que fez com que o Grupo 4, Nível A2, Estágio *Pre-intermediate for Teens 2*, ficasse apenas com um professor. Para a solução desta situação, participei do grupo como professor e contribuí com gravações de apresentações orais de uma turma em que eu atuava, do mesmo nível; participação esta que não estava prevista inicialmente. Soma-se ainda o fato de tanto o Professor H quanto o Professor M terem tido problemas técnicos e não conseguiram gravar as apresentações orais de seus alunos.

Além disso, também aponto como uma limitação as questões de poder entre mim, pesquisador, na posição de coordenador de avaliação do instituto de idiomas, e os professores participantes. Embora, durante as dinâmicas, eu tenha enfatizado o fato de que eles estavam conversando com o pesquisador e que, portanto, eles poderiam se sentir confortáveis e seguros para expressarem qualquer tipo de opinião, é inegável que a minha posição de coordenador pode ter influenciado algumas das ideias e opiniões expressas. A extensão de tal influência, todavia, não pode ser mensurada.

Cito também o fato de os professores do instituto de idiomas não terem tido a oportunidade de usar, na época da geração de dados da pesquisa, a grade de avaliação reorientada a partir da dinâmica feita com eles na etapa dois. Os professores executaram os projetos, elaborados de acordo com o que foi descrito anteriormente, mas ainda não os avaliaram com a grade refeita. Isso constitui uma limitação, uma vez que alguns professores relataram, no questionário da etapa seis, que a avaliação por pares e a autoavaliação não foram muito bem-sucedidas justamente por não terem uma grade de avaliação e posterior lista de verificação mais

específica para sua tarefa e que fosse sintetizada e simplificada para atingir os alunos de forma positiva. Acredito que esta seja uma próxima etapa crucial e que merece maior atenção em possíveis pesquisas futuras.

Por fim, justamente devido ao fato de a pesquisa-ação ser cíclica, uma etapa final sua também marca o início de outro processo, apontando possibilidades futuras. Desta forma, descrevo agora algumas sugestões de encaminhamentos posteriores. Um deles é, sem dúvida, pesquisas para analisar o impacto destas tarefas de avaliação na aprendizagem dos alunos. Além disso, é muito importante ressaltar que a proposta feita aqui não tem caráter prescritivo, mas, sim, adaptável e flexível para outros contextos de atuação, como o ensino regular público e privado. Desta forma, também seria interessante mais pesquisas dentro destes contextos.

A avaliação não pode ser resumida a sua função meramente classificatória. Em outras palavras, a avaliação não é uma etapa final para mensurar o que foi ensinado x aprendido, mas deve ser realizada ao longo de todo o processo para causar efeitos positivos na aprendizagem, não somente dentro do espaço escolar, mas principalmente fora dele, em situações de uso da língua-alvo pelo aprendiz.

A tese que defendo é de que a construção de uma matriz de avaliação com base nas intersecções e no diálogo entre os princípios da avaliação orientada para a aprendizagem, da teoria dos gêneros textuais, das metodologias ativas e dos multiletramentos, podem subsidiar a elaboração de tarefas de avaliação com alto potencial de autenticidade e suas respectivas grades de avaliação, requerendo uma participação ativa dos alunos ao longo de todo o processo, podendo desenvolver sua criticidade e autonomia e promovendo, portanto a aprendizagem.

O objetivo, sempre, é propor caminhos para melhorar nosso sistema educacional, trazendo impactos positivos na aprendizagem de nossos alunos e desenvolvendo a cidadania deles e seu agir no mundo, para que eles sejam agentes transformadores da sua realidade social. Ao chegar no fim desta estrada, antes nunca ou pouco percorrida, e olhar para os possíveis encaminhamentos futuros, sinto que esta pesquisa dá um passo à frente rumo a esse propósito.



## REFERÊNCIAS

- BACICH, L. **Inovação na educação**. Publicado em: 01 nov. 2017. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2017/11/01/metodologias-ativas-para-uma-educacao-inovadora>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BATISTA, E. G. **Avaliação**: concepções de professores de língua inglesa e uma proposta de intervenção. 2016. 115 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- BATISTA, E. G.; MORAES, I. T. Avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas para crianças. **Revelli**, Inhumas, v. 12, p. 1-19, nov. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10234>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- BATISTA, E. G. *et al.* Sequência didática avaliativa para o ensino de línguas estrangeiras em contexto híbrido: diálogos e possibilidades. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. AG1, fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/issue/view/2365>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BAZERMAN, C. Genre as social action. *In*: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (Ed.) **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. Routledge: New York, 2012. p. 226-238.
- BROOKHART, S. M. Appropriate criteria: key to effective rubrics. **Frontiers in Education**, [S. l.], v. 3, n. 22, p. 1-12, abr. 2018. Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2018.00022/full>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- CARLESS, D. *et al.* **How assessment supports learning**: learning-oriented assessment in Action. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2006.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in Education and Teaching International**, Hong Kong, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: Principles, practice and a project. *In*: MEYER, L. H.; DAVIDSON, S.; JONHNSTON, H. A.; R. F.; P. M.; REES, M. (Eds.). **Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research**. Wellington: Ako Aotearoa, 2009. p. 79-90.

CRISTIANETTI, A. Projeto didático de gênero episódios de *podcast*: desmentindo fake news em tempos de pandemia. **Saberes em Foco**, Nova Hamburgo, v. 4, n. 1, p. 9-17, out. 2021. Disponível em: <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L.; et. al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Curitiba, v. 20, n. 40, p. 191-215. 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente de Língua Inglesa. **Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p.569-589, 2011.

DAVILA, E. M. M. Alfabetización digital en el aula. *In: DIGITAL WORLD LEARNING CONFERENCE*, 2019, Guatemala. **Proceedings of the Digital World Learning Conference CIEV 2019**, 2020. p.89-98. Disponível em: <http://twixar.me/xNfm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. *In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: UEL, p. 127-158, 2008.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto *online*. 2011. 285 fls. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2011.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. *In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London; New York: Routledge, 2000. p. 43-68.

GREEN, A. **Verbal protocol analysis in language testing research**. New York: Cambridge University Press, 1998.

HAUP, C.; VIEIRA, M. M. C. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, p. 83-101, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5486/4116>. Acesso em: 16 fev. 2022.

HAMP-LYONS, L.; GREEN, A. **Applying a concept model of learning-oriented language assessment to a large-scale speaking test**. Report submitted to Cambridge Assessment (January). 2014.

HAMP-LYONS, L. Language assessment literacy for language learning-oriented assessment. **Papers in Language Testing and Assessment**, Cambera, v. 6, n. 1, p. 88-111, 2017.

HATTIE, J. **Visible learning for teachers: maximizing impact on learning**. New York: Routledge, 2012.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, J. **O jogo contrário em avaliação**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KENNEDY, C. Models of change and innovation. In: HYLAND, K.; WONG, L. (Org.). **Innovation and change in English Language Education**. London; New York: Routledge, 2013. p. 13-27.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL Quarterly**, Pennsylvania, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LEFFA, V.; MARZARI, G. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013.

LEUNG, C. *et al.* Using assessment to promote learning: clarifying construct, theories, and practices. In: DAVIS, J. McE.; NORRIS, J. M.; MALONE, M. E.; McKAY, T. H.; SON, Y. (Ed.). **Useful assessment and evaluation in language education**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2018. p. 3-19.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. Processo versus produto. **ABC EDUCATIO**, São Paulo, n. 52, p. 20-21, dez/2005-jan/2006.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez 2006. Disponível em: [https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/349/370](https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370). Acesso em: 16 fev. 2022.

MAGALHÃES, T. G. ; CRISTOVÃO, V. L. L. . **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. 183p.

McKAY, P. **Assessing young language learners**. Cambridge: University Press, 2006.

MIQUELANTE, M.A. *et al.* As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 56, n. 1, p. 259-299, out. 2017.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/26804>. Acesso em: 20 mai. 2021.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

OLIVEIRA, L. F. F. **A resenha crítica de filme no ensino fundamental II: o uso da sequência didática como estratégia de ensino e interação**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34497/1/Reposit%  
c3%b3rio%20Institucional%20-%20Disserta%  
c3%a7%20-%20Lucas%20F.%20de%20Oliveira.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34497/1/Reposit%c3%b3rio%20Institucional%20-%20Disserta%c3%a7%20-%20Lucas%20F.%20de%20Oliveira.pdf). Acesso em: 27 mar. 2022.

PÁDUA, L. S. ; TONELLI, J. R. A. Como avaliar crianças aprendendo uma língua estrangeira? O portfólio como uma proposta de instrumento. *In*: CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. (Org.). **Pesquisas em história da educação em linguística aplicada: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil**. Campinas: Pontes, 2018. p. 271-305.

RAJAGOPALAN, K. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of World English. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, p. 185-196, 2009.

RAMOS, F. M. E. Uma análise sobre a concepção de língua e linguagem na fala das professoras da Educação de Jovens e Adultos. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 16., 2007, CAMPINAS. **Anais do CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – 16 COLE**, 2007, p. 1-10. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss07\\_07.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss07_07.pdf). Acesso em: 20 mai. 2022.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. *In*: GIMENEZ, K. M. P. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005. p. 75-90.

RESER, M. R.; ROCHA, C.; SILVA, S. L. Metodologias ativas no processo formativo em saúde. **Saberes plurais: educação na saúde**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 91-103, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/saberesplurais/article/view/88488>. Acesso em: 02 jun. 2021.

RSA ANIMATE: **Changing Education Paradigms**. [S. l.: s. n., 2010]. 1 vídeo (11 min.40). Publicado pelo canal YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>. Acesso em: 30 jan. 2021.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 247-274, 2009.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan.-jul. 2017.. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SAITO, L. M.; BATISTA, E. G. Connected to nature: uma proposta de atividade avaliativa gamificada. **Estudos em Avaliação Educacional (Online)**, v. 33, n. e08171, p. 1-19, mar. 2022. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8171>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SHIN, J. K.; CRANDALL, J. **Teaching Young Learners English: from theory to practice**. Boston: Cengage Learning, 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Ed. Da UNIJUI, 2007. p. 49-64.

SOBRAL, A. Ver o mundo com os olhos do gênero” *In*: SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 115-132.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, [s.l.], v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/265529425\\_A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures](https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures). Acesso em: 3 jun. 2021.

TÍLIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? *In*: JESUS, D. M.; ZALIN-VESZ F.; CARBONIERI D. (Org.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 19-32.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

## Termo de consentimento livre e esclarecido

**“Avaliação orientada para aprendizagem de língua estrangeira”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Avaliação orientada para aprendizagem de língua estrangeira”, a ser realizada em Maringá, no instituto de idiomas Cultura Inglesa Maringá. O objetivo da pesquisa é o objetivo geral da pesquisa é desenhar um modelo de avaliação orientada pela aprendizagem de língua estrangeira e desenvolver uma grade de critérios e descritores para as tarefas de avaliação a serem propostas. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: através de respostas a questionários e entrevistas orais individuais e/ou em grupos.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todos os dados coletados por meio de questionários e/ou observações, como já especificado no parágrafo anterior, serão acessados única e exclusivamente pelo pesquisador e sua orientadora. Uma vez terminada a pesquisa, os resultados serão disponibilizados para você.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são uma melhora na sua prática pedagógica através da reflexão do papel da avaliação; a utilização de instrumentos de avaliação mais condizentes com os objetivos propostos para seu contexto; um ensino mais focado nas necessidades do aluno e, portanto, mais humano. Quanto aos riscos, é possível que você sinta desconforto emocional e intelectual, intimidação, angústia, insatisfação, irritação ou algum outro tipo de mal-estar. Em qualquer desses casos você pode entrar em contato comigo para relatar o motivo do desconforto e, se assim desejar, desistir de participar da pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Estogildo Gledson Batista; Avenida Itororó, 1388, Torre Veneto, Apt 1305, CEP 87010-460, Maringá-PR; telefone (44) 99143-3131; email [batista.gledson@gmail.com](mailto:batista.gledson@gmail.com); ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do

LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Maringá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

**Pesquisador Responsável:**

Estogildo Gledson Batista

RG: 9928525-7

Eu, \_\_\_\_\_ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

## Avaliação dos alunos por grupo

Grupo 1 - Nível A1 Estágio <i>Teens 4</i>									
Conjunto de notas: 3 Professores / Total de conjuntos de notas: 19									
Critério	Nenhuma discrepância		Discrepância de 0.5		Discrepância de 1		Discrepância de 1.5 ou +		
Preparação e Organização	7	37%	6	31%	2	11%	4	21%	
Ritmo & Tempo de apresentação	3	16%	2	11%	3	16%	11	58%	
Audibilidade & Postura	0	0%	4	21%	5	26%	10	53%	
Recursos	2	11%	1	5%	8	42%	8	42%	
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3	16%	6	31%	4	21%	6	31%	
Pronúncia	3	16%	7	37%	3	16%	6	31%	
Recursos lexicais	4	21%	4	21%	7	37%	4	21%	
Recursos gramaticais	3	16%	3	16%	5	26%	8	42%	
Grupo 2 - Nível A1 Estágios <i>Basic 2 and Basic 3</i>									
Conjunto de notas: 3 Professores / Total de conjuntos de notas: 24									
Crítérios	Nenhuma discrepância		Discrepância de 0.5		Discrepância de 1		Discrepância de 1.5 ou +		
Preparação e Organização	5	21%	5	21%	9	37%	5	21%	
Ritmo & Tempo de apresentação	2	8%	7	29%	9	37%	6	25%	
Audibilidade & Postura	4	17%	4	17%	9	37%	7	29%	
Recursos	6	25%	2	8%	8	33%	8	33%	

Conteúdo e Gerenciamento da fala	1	4%	5	21%	14	58%	4	17%
Pronúncia	6	25%	11	46%	5	21%	2	8%
Recursos lexicais	2	8%	8	33%	10	42%	4	17%
Recursos gramaticais	2	8%	7	29%	11	46%	4	17%
<b>Grupo 3 - Nível A2 Estágio <i>Pre-intermediate for Teens 1</i></b>								
Conjunto de notas: 3 Professores / Total de conjuntos de notas: 32								
Critérios	Nenhuma discrepância		Discrepância de 0.5		Discrepância de 1		Discrepância de 1.5 ou +	
Preparação e Organização	7	22%	8	25%	8	25%	9	28%
Ritmo & Tempo de apresentação	15	47%	6	19%	5	16%	6	19%
Audibilidade & Postura	6	19%	9	28%	14	44%	3	9%
Recursos	10	31%	10	31%	7	22%	5	16%
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	16%	8	25%	10	31%	9	28%
Pronúncia	9	28%	7	22%	13	41%	3	9%
Recursos lexicais	7	22%	12	37%	9	28%	4	13%
Recursos gramaticais	5	16%	10	31%	16	50%	1	3%
<b>Grupo 4 - Nível A2 Estágio <i>Pre-intermediate for Teens 2</i></b>								
Conjunto de notas: 2 Professores / Total de conjuntos de notas: 20								
Critérios	Nenhuma discrepância		Discrepância de 0.5		Discrepância de 1		Discrepância de 1.5 ou +	
Preparação e Organização	12	60%	4	20%	4	20%	0	0%
Ritmo e Tempo de apresentação	16	80%	1	5%	2	10%	1	5%

Audibilidade e Postura	7	35%	3	15%	9	45%	1	5%
Recursos	17	85%	2	10%	1	5%	0	0%
Conteúdo e Gerenciamento da fala	13	65%	2	10%	5	25%	0	0%
Pronúncia	10	50%	10	50%	0	0%	0	0%
Recursos lexicais	6	30%	10	50%	4	20%	0	0%
Recursos gramaticais	10	50%	7	35%	3	15%	0	0%
<b>Grupo 5 - Nível B1 Estágio <i>Intermediate 2</i></b>								
Conjunto de notas: 3 Professores / Total de conjuntos de notas: 12								
Critérios	Nenhuma discrepância		Discrepância de 0.5		Discrepância de 1		Discrepância de 1.5 ou +	
Preparação e Organização	8	67%	3	25%	1	8%	0	0%
Ritmo e Tempo de apresentação	2	17%	2	17%	2	17%	6	50%
Audibilidade e Postura	4	33%	3	25%	5	42%	0	0%
Recursos	7	58%	3	25%	2	17%	0	0%
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3	25%	4	33%	5	42%	0	0%
Pronúncia	3	25%	4	33%	4	33%	1	8%
Recursos lexicais	5	42%	3	25%	3	25%	1	8%
Recursos gramaticais	4	33%	2	17%	6	50%	0	0%
<b>Grupo 6 - Nível B2 Estágios <i>Upper-intermediate 1</i> e <i>Upper-intermediate 2</i></b>								
Conjunto de notas: 4 Professores / Total de conjuntos de notas: 12								
Critérios	Nenhuma discrepância		Discrepância de 0.5		Discrepância de 1		Discrepância de 1.5 ou +	
Preparação e Organização	5	42%	3	25%	3	25%	1	8%

Ritmo e Tempo de apresentação	6	50%	2	17%	1	8%	3	25%
Audibilidade e Postura	2	17%	4	33%	5	42%	1	8%
Recursos	7	58%	2	17%	1	8%	2	17%
Conteúdo e Gerenciamento da fala	0	0%	2	17%	5	42%	5	42%
Pronúncia	2	17%	1	8%	4	33%	5	42%
Recursos lexicais	1	8%	4	33%	3	25%	4	33%
Recursos gramaticais	0	0%	2	17%	6	50%	4	33%
Grupo 7 - Nível C2 Estágio <i>Proficiency 1</i>								
Conjunto de notas: 2 Professores / Total de conjuntos de notas: 6								
Critérios	Nenhuma discrepância		Discrepância de 0.5		Discrepância de 1		Discrepância de 1.5 ou +	
Preparação e Organização	5	83%	0	0%	1	17%	0	0%
Ritmo e Tempo de apresentação	5	83%	1	17%	0	0%	0	0%
Audibilidade e Postura	4	67%	1	17%	1	17%	0	0%
Recursos	5	83%	1	17%	0	0%	0	0%
Conteúdo e Gerenciamento da fala	0	0%	3	50%	2	33%	1	17%
Pronúncia	4	67%	1	17%	1	17%	0	0%
Recursos lexicais	2	33%	3	50%	1	17%	0	0%
Recursos gramaticais	4	67%	1	17%	1	17%	0	0%
Grupos 1 ao 7								
Total de conjuntos de notas: 125								
Critérios	Nenhuma discrepância		Discrepância de 0.5		Discrepância de 1		Discrepância de 1.5 ou +	

Preparação e Organização	49	39%	29	23%	28	23%	19	15%
Ritmo e Tempo de apresentação	49	39%	21	17%	22	18%	33	26%
Audibilidade e Postura	27	22%	28	22%	48	38%	22	18%
Recursos	54	43%	21	17%	27	22%	23	18%
Conteúdo e Gerenciamento da fala	25	20%	30	24%	45	36%	25	20%
Pronúncia	37	29%	41	33%	30	24%	17	14%
Recursos lexicais	27	22%	44	35%	37	29%	17	14%
Recursos gramaticais	28	23%	32	25%	48	38%	17	14%

**Fonte:** O próprio autor.

## APÊNDICE C

## Avaliação dos alunos do Grupo 1

Grupo 1 Nível A1 Estágio <i>Teens 4</i>				
Aluno 1				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor K]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor B]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	5	4	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	5	0.5
Pronúncia	5	5	4.5	0.5
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	3	4.5	4.5	1.5
Total:	94	93	97	
Aluno 2				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor K]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor B]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4.5	5	0.5
Recursos	5	4	5	1

Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	5	0.5
Pronúncia	5	5	4.5	0.5
Recursos lexicais	4	5	5	1
Recursos gramaticais	4	4.5	4	0.5
Total:	94	94	94.5	
Aluno 3				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor K]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor B]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4	4.5	1
Audibilidade e Postura	5	3.5	5	1.5
Recursos	5	3.5	5	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4	4.5	0.5
Pronúncia	5	4.5	5	0.5
Recursos lexicais	4	4.5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	2	4	3	1.5
Total:	85	83	89	
Aluno 4				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor K]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor B]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-

Ritmo e Tempo de apresentação	5	4.5	5	0.5
Audibilidade e Postura	5	4	4.5	1
Recursos	4	4	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	5	-
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	4	5	4.5	1
Total:	95	95	97.5	
Aluno 5				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor K]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor B]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4.5	5	0.5
Recursos	5	4	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	5	-
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	4	5	5	1
Recursos gramaticais	5	5	5	-
Total:	97	97	100	
Aluno 6				

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor K]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor B]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4	4.5	1
Audibilidade e Postura	5	4.5	5	0.5
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4.5	5	1
Pronúncia	5	4.5	5	0.5
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	3	4.5	4.5	1.5
Total:	91	92.5	98.5	
Aluno 7				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor K]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor B]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4	5	1
Audibilidade e Postura	5	4.5	5	0.5
Recursos	4	5	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	5	0.5
Pronúncia	5	4.5	5	0.5
Recursos lexicais	4	4.5	5	1
Recursos gramaticais	5	5	5	-

Total:	95	92.5	99	
Aluno 8				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor K]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor B]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4.5	5	0.5
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	4	4	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4.5	4	0.5
Pronúncia	5	4.5	4.5	0.5
Recursos lexicais	4	4.5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	3	3.5	3	0.5
Total:	86	86	87	
Aluno 9				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor K]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor B]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4.5	4	4	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	2	3	1.5
Audibilidade e Postura	5	3.5	4	1.5
Recursos	4.5	3	1	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	4	0.5

Pronúncia	5	4.5	4	1
Recursos lexicais	4.5	4	5	1
Recursos gramaticais	4.5	4	4	0.5
Total:	92.5	74.5	75	
Aluno 10				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor B]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor K]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	2	4	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	4	2	2	1.5
Audibilidade e Postura	4.5	2	2	1.5
Recursos	4.5	3	4	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3	4	1.5
Pronúncia	4.5	3.5	5	1.5
Recursos lexicais	4	3	5	1.5
Recursos gramaticais	4.5	3	5	1.5
Total:	85	55.5	81	
Aluno 11				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor B]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor K]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	2	3	1.5
Audibilidade e Postura	5	4	5	1

Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	5	1
Pronúncia	5	4.5	5	0.5
Recursos lexicais	5	4.5	5	0.5
Recursos gramaticais	5	4.5	4	1
Total:	100	84.5	93	
Aluno 12				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor B]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor K]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	4	1
Ritmo e Tempo de apresentação	5	3.5	5	1.5
Audibilidade e Postura	5	3.5	4	1.5
Recursos	4	2	1	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	3.5	5	1.5
Pronúncia	5	3.5	5	1.5
Recursos lexicais	5	4	4	1
Recursos gramaticais	5	3.5	4	1.5
Total:	98	70	82	
Aluno 13				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor B]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor K]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4	3	1.5

Ritmo e Tempo de apresentação	5	3.5	5	1.5
Audibilidade e Postura	5	4	3	1.5
Recursos	4	2	1	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	4	1
Pronúncia	5	4.5	4	1
Recursos lexicais	5	4.5	5	0.5
Recursos gramaticais	5	4.5	4	1
Total:	98	81	75	
Aluno 14				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor B]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor K]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	2	4	1.5
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	5	3	4	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	5	-
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	5	5	5	-
Total:	100	88	86	
Aluno 15				

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor B]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor K]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4.5	2	4	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	2	4	1.5
Audibilidade e Postura	5	2	4	1.5
Recursos	5	4	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	2	4	1.5
Pronúncia	4.5	3.5	3	1.5
Recursos lexicais	4.5	3	4	1.5
Recursos gramaticais	5	3	4	1.5
Total:	90	54.5	79	
Aluno 16				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor B]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor K]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	4	4	-
Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	2	5	1.5
Audibilidade e Postura	4.5	3.5	4	1
Recursos	5	3	4	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3	2	1.5
Pronúncia	4.5	3	3	1.5
Recursos lexicais	4.5	3	4	1.5
Recursos gramaticais	4	3	3	1

Total:	87	61	70	
Aluno 17				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor B]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor K]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	3.5	4	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	4	3.5	5	1.5
Audibilidade e Postura	5	4	3	1.5
Recursos	5	4.5	5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	3.5	3	1.5
Pronúncia	4.5	3.5	4	1.5
Recursos lexicais	4	3	4	1
Recursos gramaticais	4	3	3	1
Total:	87	70	76	
Aluno 18				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor B]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor K]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4.5	3.5	4	1
Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	3.5	5	1.5
Audibilidade e Postura	5	3.5	3	1.5
Recursos	5	4	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	3.5	3	1.5

Pronúncia	4.5	3.5	4	1
Recursos lexicais	4.5	3.5	4	1
Recursos gramaticais	4.5	3.5	3	1.5
Total:	92	71	76	
Aluno 19				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor B]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor K]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	2	4	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	4	2	3	1.5
Audibilidade e Postura	5	3	4	1.5
Recursos	5	3.5	5	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3	4	1
Pronúncia	5	3.5	5	1.5
Recursos lexicais	5	3.5	5	1.5
Recursos gramaticais	5	3.5	5	1.5
Total:	95	61.5	89	

**Fonte:** O próprio autor.

## APÊNDICE D

## Avaliação dos alunos do Grupo 2

Grupo 2 Nível A1 Estágio <i>Basic 2</i> e <i>Basic 3</i>				
Aluno 1				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor F]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor J]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	3.5	4	3.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	5	4	1
Audibilidade e Postura	4.5	4	3.5	1
Recursos	5	5	3.5	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4.5	3.5	1
Pronúncia	3.5	3.5	3.5	-
Recursos lexicais	4	4	3.5	0.5
Recursos gramaticais	4.5	3.5	3.5	1
Total:	83	82.5	71	
Aluno 2				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor F]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor J]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	3	3	3	-
Ritmo e Tempo de apresentação	3.5	3	3	0.5
Audibilidade e Postura	4.5	3.5	3	1.5
Recursos	5	4	3.5	1.5

Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3	3.5	1
Pronúncia	3	3	3.5	0.5
Recursos lexicais	4	3	3.5	1
Recursos gramaticais	4	3	3.5	1
Total:	77	63	67	
Aluno 3				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor F]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor J]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	2	3.5	3	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	4	4.5	3	1.5
Audibilidade e Postura	4.5	4	3	1.5
Recursos	5	4.5	3	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	3.5	1.5
Pronúncia	4.5	4	3	1.5
Recursos lexicais	3.5	4	3	1
Recursos gramaticais	3.5	4	3	1
Total:	71.5	81	61.5	
Aluno 4				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor F]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor J]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4	5	1

Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	5	4.5	4.5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	4	1
Pronúncia	5	5	4	1
Recursos lexicais	5	4	4	1
Recursos gramaticais	5	4	4.5	1
Total:	100	87.5	88,5	
Aluno 5				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor F]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor J]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	3.5	3.5	3.5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	4	3	3.5	1
Audibilidade e Postura	4.5	3.5	3	1.5
Recursos	5	4	3	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3.5	3	3.5	0.5
Pronúncia	3.5	3.5	3.5	-
Recursos lexicais	4	3	3.5	1
Recursos gramaticais	4.5	3	3.5	1.5
Total:	80.5	65.5	68	
Aluno 6				

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor F]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor J]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	4	1
Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	5	4	1
Audibilidade e Postura	5	4	4	1
Recursos	5	5	4	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	4	1
Pronúncia	3.5	3.5	3.5	-
Recursos lexicais	4.5	5	3.5	1.5
Recursos gramaticais	4.5	4.5	3.5	1
Total:	91.5	92	75.5	
Aluno 7				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor F]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor J]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	3.5	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	4	1
Audibilidade e Postura	5	4	4	1
Recursos	5	5	3	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	3.5	1.5
Pronúncia	4.5	4.5	4	0.5
Recursos lexicais	5	5	4	1
Recursos gramaticais	4.5	4.5	4	0.5

Total:	97	94	75.5	
Aluno 8				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor F]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor J]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	3.5	3.5	3	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	3.5	4.5	3.5	1
Audibilidade e Postura	4	4	3.5	0.5
Recursos	5	3	3	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3.5	3.5	3.5	-
Pronúncia	4	3.5	3.5	0.5
Recursos lexicais	4	3	3.5	1
Recursos gramaticais	4	3	3.5	1
Total:	78.5	69	68	
Aluno 9				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	4	1
Ritmo e Tempo de apresentação	4	4.5	3.5	1
Audibilidade e Postura	4.5	4.5	4.5	-
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	4	1

Pronúncia	4	5	4	1
Recursos lexicais	4	5	4.5	1
Recursos gramaticais	4.5	4.5	4.5	-
Total:	89.5	95	85	
Aluno 10				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4	3.5	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	4	5	4	1
Audibilidade e Postura	4	5	3.5	1.5
Recursos	5	5	4	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4	3.5	0.5
Pronúncia	4	4	3.5	0.5
Recursos lexicais	4	4	3.5	0.5
Recursos gramaticais	4	4	4	-
Total:	84	86	73.5	
Aluno 11				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	3.5	4	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	3.5	3.5	3.5	-
Audibilidade e Postura	4.5	4.5	4.5	-

Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	4.5	0.5
Pronúncia	4.5	4.5	4.5	-
Recursos lexicais	4	4.5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4.5	4.5	4	0.5
Total:	88.5	83.5	86.5	
Aluno 12				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	3	3.5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	4	3	4	1
Audibilidade e Postura	3.5	4	4.5	1
Recursos	4	5	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3.5	3.5	4	0.5
Pronúncia	3.5	3.5	4	0.5
Recursos lexicais	3.5	3.5	4.5	1
Recursos gramaticais	3.5	3.5	4.5	1
Total:	73	72	85	
Aluno 13				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	3	3.5	1

Ritmo e Tempo de apresentação	4	3.5	3.5	0.5
Audibilidade e Postura	4	4	4	-
Recursos	5	5	4	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3.5	3	4	1
Pronúncia	4	4	3.5	0.5
Recursos lexicais	4	3.5	4	0.5
Recursos gramaticais	4	3.5	3.5	0.5
Total:	80.5	73	75	
Aluno 14				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	3	3.5	4	1
Audibilidade e Postura	5	5	4	1
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	4	1
Pronúncia	4.5	4.5	3.5	1
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	5	4.5	4.5	0.5
Total:	94.5	94	87	
Aluno 15				

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4	4.5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	3	3.5	3.5	0.5
Audibilidade e Postura	3.5	3	4	1
Recursos	4	5	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4.5	5	1
Pronúncia	4	3.5	3.5	0.5
Recursos lexicais	4.5	4.5	5	0.5
Recursos gramaticais	4	4.5	4.5	0.5
Total:	80.5	82	88	
Aluno 16				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	1	3	1	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	1	3	1	1.5
Audibilidade e Postura	1	4	1	1.5
Recursos	3	4	1	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	1	2	1	1
Pronúncia	1	3	2	1.5
Recursos lexicais	3	1	2	1.5
Recursos gramaticais	1	1	2	1

Total:	30	49	29	
Aluno 17				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	3.5	4	3.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	3.5	3	3	0.5
Audibilidade e Postura	3.5	4	4	0.5
Recursos	3	3.5	4	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3.5	3	5	1.5
Pronúncia	3.5	3	3	0.5
Recursos lexicais	3.5	3.5	3.5	-
Recursos gramaticais	3.5	2	3	1.5
Total:	69	63.5	72.5	
Aluno 18				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	3	3	2	1
Ritmo e Tempo de apresentação	3.5	4.5	3	1.5
Audibilidade e Postura	3.5	3	3	0.5
Recursos	4.5	4.5	4	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3.5	3	4	1

Pronúncia	3	3	3	-
Recursos lexicais	3	3	3.5	0.5
Recursos gramaticais	3	3	4	1
Total:	67	66	67.5	
Aluno 19				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	3.5	3	2	1.5
Audibilidade e Postura	5	5	5	-
Recursos	3.5	3	5	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3.5	5	1.5
Pronúncia	3.5	3.5	4	0.5
Recursos lexicais	4	4.5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4	4.5	4	0.5
Total:	80.5	80	85.5	
Aluno 20				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	4	5	5	1
Audibilidade e Postura	3.5	5	4.5	1.5

Recursos	4	5	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3.5	4.5	4.5	1
Pronúncia	3	4	3.5	1
Recursos lexicais	3.5	4	4	0.5
Recursos gramaticais	3.5	3	2	1.5
Total:	73.5	86.5	80	
Aluno 21				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	4	1
Ritmo e Tempo de apresentação	3.5	4	4	0.5
Audibilidade e Postura	3.5	4.5	4	1
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	4	1
Pronúncia	3.5	4.5	4.5	1
Recursos lexicais	3.5	5	4	1.5
Recursos gramaticais	3.5	5	4	1.5
Total:	80.5	94	83.5	
Aluno 22				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-

Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	4.5	0.5
Audibilidade e Postura	4	4	4.5	0.5
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	4	1
Pronúncia	3.5	3.5	4	0.5
Recursos lexicais	3.5	4	4.5	1
Recursos gramaticais	3.5	3.5	4.5	1
Total:	84.5	83	89	
Aluno 23				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	3.5	5	5	1.5
Audibilidade e Postura	4	5	4	1
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	5	0.5
Pronúncia	3.5	3.5	4	0.5
Recursos lexicais	3.5	5	5	1.5
Recursos gramaticais	3.5	4	4.5	1
Total:	81.5	91	93.5	
Oral Presentation 24				

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor J]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor F]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	4	1
Ritmo & Tempo de apresentação	3.5	4	4	0.5
Audibilidade & Postura	3.5	5	4.5	1.5
Recursos	3.5	5	5	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4	5	1
Pronúncia	3.5	3.5	3.5	-
Recursos lexicais	4	5	4.5	1
Recursos gramaticais	4	4.5	4	0.5
Total:	77.5	89	86	

**Fonte:** O próprio autor.

## APÊNDICE E

## Avaliação dos alunos do Grupo 3

Grupo 3 Nível A2 Estágio <i>Pre-intermediate for Teens 1</i>				
Aluno 1				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	3	3	5	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	3.5	5	1.5
Audibilidade e Postura	3.5	4	4	0.5
Recursos	3.5	3	3.5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	3.5	4	1.5
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	4	4.5	1
Recursos gramaticais	4.5	3.5	4	1
Total:	88.5	75	87.5	
Aluno 2				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4.5	3.5	5	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	3	5	1.5
Audibilidade e Postura	4	3.5	3.5	0.5
Recursos	5	4	4.5	1

Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3.5	5	1.5
Pronúncia	5	4	4.5	1
Recursos lexicais	4.5	3.5	5	1.5
Recursos gramaticais	4	3	4	1
Total:	89.5	70	91.5	
Aluno 3				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	3.5	3	5	1.5
Audibilidade e Postura	4	3.5	4	0.5
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	3.5	5	1.5
Pronúncia	5	4.5	5	0.5
Recursos lexicais	5	4	4	1
Recursos gramaticais	4	4	3.5	0.5
Total:	92	80	90.5	
Aluno 4				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-

Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	4.5	4	4	0.5
Recursos	4	5	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4	4	-
Pronúncia	4.5	4.5	4.5	-
Recursos lexicais	4.5	4	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4.5	3.5	4.5	1
Total:	91.5	86	90.5	
Aluno 5				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	4.5	1
Pronúncia	4.5	5	4.5	0.5
Recursos lexicais	5	4.5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4	4	4	-
Total:	95.5	90.5	92.5	
Aluno 6				

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	4.5	0.5
Pronúncia	4.5	5	5	0.5
Recursos lexicais	5	5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	5	5	4.5	0.5
Total:	98.5	98	95.5	
Aluno 7				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4.5	5	4	1
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	4	1
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	3.5	1
Pronúncia	5	4.5	4	1
Recursos lexicais	4	4	3.5	0.5
Recursos gramaticais	4	3	3.5	1

Total:	91.5	84.5	79.5	
Aluno 8				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4.5	5	0.5
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	5	0.5
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	4	4.5	1
Recursos gramaticais	3.5	3.5	4	0.5
Total:	95.5	90	95.5	
Aluno 9				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	3	3	5	1.5
Audibilidade e Postura	5	4	4.5	1
Recursos	5	4.5	4.5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	4	0.5

Pronúncia	5	4	4	1
Recursos lexicais	5	3.5	4	1.5
Recursos gramaticais	4	3	3.5	1
Total:	91.5	75.5	83.5	
Aluno 10				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4	5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	3	3	4.5	1.5
Audibilidade e Postura	5	4	5	1.5
Recursos	5	4.5	5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3.5	3	5	1.5
Pronúncia	4.5	4	5	1
Recursos lexicais	5	3.5	4	1.5
Recursos gramaticais	4.5	3.5	5	1.5
Total:	88.5	73	96	
Aluno 11				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	4	3	1
Ritmo e Tempo de apresentação	3	3	3.5	0.5
Audibilidade e Postura	5	4	5	1

Recursos	5	5	3.5	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	3	3	1.5
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	4	4	1
Recursos gramaticais	5	4	4	1
Total:	94	80	78	
Aluno 12				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4	5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	3.5	3.5	4	0.5
Audibilidade e Postura	4.5	4	5	1
Recursos	5	4	3.5	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	4.5	1
Pronúncia	4.5	4.5	4	0.5
Recursos lexicais	5	4.5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4	4	4	-
Total:	91.5	82	86	
Aluno 13				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor I]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor C]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	4	4	-

Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	4	1
Audibilidade e Postura	5	3	4	1.5
Recursos	3	3.5	3	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3.5	3.5	3	0.5
Pronúncia	4.5	4	3	1.5
Recursos lexicais	5	4.5	4	1
Recursos gramaticais	4	4	4	-
Total:	85	79	72	
Aluno 14				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	5	-
Recursos	4.5	5	5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	5	-
Pronúncia	4.5	4.5	5	0.5
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	4.5	4.5	4	0.5
Total:	96	97	97	
Aluno 15				

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	5	-
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	5	-
Pronúncia	4.5	3.5	4	1
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	5	4	4	1
Total:	98.5	91.5	94	
Aluno 16				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4	4	1
Audibilidade e Postura	5	5	5	-
Recursos	4.5	4.5	5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	5	-
Pronúncia	5	4	5	1
Recursos lexicais	4.5	5	5	0.5
Recursos gramaticais	4.5	3.5	4	1

Total:	96	88.5	95	
Aluno 17				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	3	3,5	1.5
Audibilidade e Postura	5	4.5	5	0.5
Recursos	4.5	5	5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	4	1
Pronúncia	4.5	4.5	5	0.5
Recursos lexicais	4	4.5	5	1
Recursos gramaticais	4	5	5	1
Total:	91.5	88	94	
Aluno 18				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	5	5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	5	-
Recursos	4.5	5	5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	5	5	1

Pronúncia	5	5	4	1
Recursos lexicais	4.5	5	5	0.5
Recursos gramaticais	5	5	4	1
Total:	92.5	100	94	
Aluno 19				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4.5	4.5	5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	4	4	5	1
Recursos	3.5	3	3	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4.5	5	1
Pronúncia	5	4	4	1
Recursos lexicais	5	4.5	5	0.5
Recursos gramaticais	4	4	3.5	0.5
Total:	88	84	88.5	
Aluno 20				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	3.5	4.5	5	1.5
Ritmo & Tempo de apresentação	4	5	4	1
Audibilidade & Postura	4	3.5	4	0.5

Recursos	3	3.5	3	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3	5	5	1.5
Pronúncia	5	4.5	4	1
Recursos lexicais	4	4.5	5	1
Recursos gramaticais	3.5	4	3.5	0.5
Total:	75.5	87	84.5	
Aluno 21				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	4	4.5	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	5	-
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	4.5	5	4	1
Total:	96.5	98	97	
Aluno 22				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4.5	4	3.5	1

Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	5	4	1
Audibilidade e Postura	3.5	3.5	3.5	-
Recursos	3	0	1	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3.5	3.5	0.5
Pronúncia	3	4	3.5	1
Recursos lexicais	4	4	4	-
Recursos gramaticais	4	4	3.5	0.5
Total:	76	71.5	67.5	
Aluno 23				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	4	4.5	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	5	0.5
Pronúncia	4	5	4	1
Recursos lexicais	4.5	5	5	0.5
Recursos gramaticais	4.5	5	4	1
Total:	92	95.5	94	
Aluno 24				

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	3.5	5	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	3.5	0	1	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	5	1
Pronúncia	4	4.5	5	1
Recursos lexicais	5	4	5	1
Recursos gramaticais	4	3	4	1
Total:	87.5	71.5	89	
Aluno 25				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	5	-
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	5	1
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	5	5	5	-

Total:	100	96	100	
Aluno 26				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	3.5	3	2	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	4	4	5	1
Recursos	3.5	3	4	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3	3.5	5	1.5
Pronúncia	5	3.5	4	1.5
Recursos lexicais	3.5	3	4	1
Recursos gramaticais	3.5	3	4	1
Total:	77	69	83	
Aluno 27				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	3	2	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4.5	5	0.5
Audibilidade e Postura	5	3.5	5	1.5
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	5	1

Pronúncia	4.5	3.5	3	1.5
Recursos lexicais	5	4.5	5	0.5
Recursos gramaticais	4.5	4.5	5	0.5
Total:	95.5	81.5	88	
Aluno 28				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4	3.5	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4.5	5	0.5
Audibilidade e Postura	4.5	4.5	5	0.5
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	5	5	0.5
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	5	5	4	-
Total:	97.5	96	94	
Aluno 29				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	3	3	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	4	1
Audibilidade e Postura	4	4	5	1

Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3.5	5	1.5
Pronúncia	5	5	4	1
Recursos lexicais	5	4.5	5	0.5
Recursos gramaticais	5	4.5	5	0.5
Total:	95	86.5	91	
Aluno 30				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	3.5	4	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	4	4.5	4	0.5
Audibilidade e Postura	4	4	5	1
Recursos	4	5	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3.5	3.5	5	1.5
Pronúncia	3.5	3.5	3.5	-
Recursos lexicais	4	3.5	5	1.5
Recursos gramaticais	3.5	3	4	1
Total:	77.5	74.5	88.5	
Aluno 31				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4	5	1

Ritmo e Tempo de apresentação	5	4.5	5	0.5
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	4.5	4	3	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4.5	5	0.5
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	4.5	5	0.5
Recursos gramaticais	5	5	4	1
Total:	97.5	93	93	
Aluno 32				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor C]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor I]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4	5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4.5	5	0.5
Recursos	4	4	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4.5	5	1
Pronúncia	4	4	3,5	0.5
Recursos lexicais	4	4	4	-
Recursos gramaticais	4	3.5	3,5	0.5
Total:	86	83	88	

**Fonte:** O próprio autor.

## APÊNDICE F

## Avaliação dos alunos do Grupo 4

Grupo 4 Nível A2 Estágio <i>Pre-intermediate for Teens 2</i>			
Aluno 1			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	1
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	-
Pronúncia	5	5	-
Recursos lexicais	4	5	1
Recursos gramaticais	5	5	-
Total:	97	98	
Aluno 2			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	-
Recursos	5	4.5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	-
Pronúncia	4	4.5	0.5

Recursos lexicais	5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	5	5	-
Total:	97	96	
Aluno 3			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	4	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	3.5	1.5
Audibilidade e Postura	4	4.5	0.5
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4	-
Pronúncia	4	4	-
Recursos lexicais	5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	5	4.5	0.5
Total:	84	85	
Aluno 4			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	4	4	-
Audibilidade e Postura	5	4.5	0.5
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	5	1
Pronúncia	4	4.5	0.5

Recursos lexicais	4	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4	5	1
Total:	84	94	
Aluno 5			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	-
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	-
Pronúncia	5	4.5	0.5
Recursos lexicais	5	5	-
Recursos gramaticais	5	4.5	0.5
Total:	100	97	
Aluno 6			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4.5	0.5
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	5	1
Pronúncia	4	4	-

Recursos lexicais	4	5	1
Recursos gramaticais	4	4.5	0.5
Total:	88	94.5	
Aluno 7			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	-
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	-
Pronúncia	4	4.5	0.5
Recursos lexicais	4	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4	4.5	0.5
Total:	91	95.5	
Aluno 8			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	4	4.5	0.5
Audibilidade e Postura	5	4	1
Recursos	4	4	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4.5	0.5
Pronúncia	4	4	-

Recursos lexicais	5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4	4.5	0.5
Total:	85	87.5	
Aluno 9			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	-
Recursos	4	4	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	-
Pronúncia	4	4	-
Recursos lexicais	5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	5	5	-
Total:	93	92.5	
Aluno 10			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	1
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	-
Pronúncia	5	5	-

Recursos lexicais	4	5	1
Recursos gramaticais	5	5	-
Total:	97	98	
Aluno 11			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	1
Recursos	4	3.5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	1
Pronúncia	5	4.5	0.5
Recursos lexicais	4	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4	5	1
Total:	92	88	
Aluno 12			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor L]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	1
Recursos	4	4.5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	-
Pronúncia	5	4.5	0.5

Recursos lexicais	5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4	4.5	0.5
Total:	93	91.5	
Aluno 13			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor L]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	4	5	1
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4	-
Pronúncia	4	4	-
Recursos lexicais	3.5	4	0.5
Recursos gramaticais	4.5	4	0.5
Total:	86	88	
Aluno 14			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor L]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	4	5	1
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	-
Pronúncia	4	5	1

Recursos lexicais	5	5	-
Recursos gramaticais	4	4	-
Total:	92	97	
Aluno 15			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor L]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	3	3	-
Ritmo e Tempo de apresentação	3	4	1
Audibilidade e Postura	2	4	1.5
Recursos	5	4	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3	3	-
Pronúncia	3.5	4	0.5
Recursos lexicais	3	3	-
Recursos gramaticais	3	3	-
Total:	58	69	
Aluno 16			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor L]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	4	4	-
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	-
Pronúncia	5	5	-

Recursos lexicais	5	5	-
Recursos gramaticais	5	5	-
Total:	96	98	
Aluno 17			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor L]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	4	5	1
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	5	0.5
Pronúncia	4	4	-
Recursos lexicais	4.5	5	0.5
Recursos gramaticais	5	5	-
Total:	92	97	
Aluno 18			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor L]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4.5	4	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	4	4	-
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	5	1
Pronúncia	4	4	-

Recursos lexicais	4	5	1
Recursos gramaticais	4	5	1
Total:	85	93	
Aluno 19			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor L]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4	1
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4	1
Audibilidade e Postura	3	3	-
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	1
Pronúncia	5	5	-
Recursos lexicais	5	5	-
Recursos gramaticais	5	5	-
Total:	96	89	
Aluno 20			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor L]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	4	5	1
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	-
Pronúncia	4.5	5	0.5

Recursos lexicais	4	4	-
Recursos gramaticais	5	5	-
Total:	94	97	

**Fonte:** O próprio autor.

## APÊNDICE G

## Avaliação dos alunos do Grupo 5

Grupo 5 Nível B1 Estágio <i>Intermediate 2</i>				
Aluno 1				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor G]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor E]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4.5	5	0.5
Audibilidade e Postura	5	4.5	5	0.5
Recursos	5	4	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	5	1
Pronúncia	4.5	4	4	0.5
Recursos lexicais	4.5	4	5	1
Recursos gramaticais	4.5	3.5	4	1
Total:	94	82.5	94	
Aluno 2				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor G]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor E]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	3.5	4	1
Audibilidade e Postura	4.5	5	5	0.5
Recursos	5	5	5	-

Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	5	-
Pronúncia	5	4.5	5	0.5
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	5	5	5	-
Total:	98	95.5	98	
Aluno 3				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor G]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor E]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	5	5	0.5
Audibilidade e Postura	5	5	5	-
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	4	0.5
Pronúncia	4	3	3	1
Recursos lexicais	5	4	4	1
Recursos gramaticais	4.5	3.5	4	1
Total:	93.5	83.5	85	
Aluno 4				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor G]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor E]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-

Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	5	4	1
Audibilidade e Postura	5	5	5	-
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	5	0.5
Pronúncia	4.5	3	4	1.5
Recursos lexicais	4.5	4.5	5	0.5
Recursos gramaticais	4.5	3.5	4	1
Total:	94.5	86.5	92	
Aluno 5				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor G]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor E]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	3	3	1.5
Audibilidade e Postura	5	5	4	1
Recursos	5	4.5	5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	4	0.5
Pronúncia	4.5	4	4	0.5
Recursos lexicais	4	4	4	-
Recursos gramaticais	4	4	4	-
Total:	90	83	82	
Aluno 6				

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor G]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor E]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	3.5	3	1.5
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	4	1
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	4	5	4	1
Total:	97	95	90	
Aluno 7				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor G]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor E]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	3.5	3	1.5
Audibilidade e Postura	5	4	5	1
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	4	1
Pronúncia	5	5	4	1
Recursos lexicais	4.5	5	5	0.5
Recursos gramaticais	4	5	4	1

Total:	95.5	93.5	87	
Aluno 8				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor E]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor G]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	3.5	4	1.5
Audibilidade e Postura	5	5	5	-
Recursos	5	4.5	5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	5	-
Pronúncia	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	4.5	5	0.5
Recursos gramaticais	4	4	4	-
Total:	97	90	95	
Aluno 9				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor E]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor G]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	5	0.5
Ritmo & Tempo de apresentação	4	4	4	-
Audibilidade & Postura	5	4.5	4	1
Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3.5	4	0.5

Pronúncia	4	3	4	1
Recursos lexicais	5	3.5	4	1.5
Recursos gramaticais	4	3.5	4	0.5
Total:	89	76.5	84	
Aluno 10				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor E]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor G]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	-
Ritmo & Tempo de apresentação	5	3	4	1.5
Audibilidade & Postura	5	4	4	1
Recursos	5	4.5	5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	5	-
Pronúncia	4	4	4	-
Recursos lexicais	5	5	5	-
Recursos gramaticais	4	5	5	1
Total:	94	90	93	
Aluno 11				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor E]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor G]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	4	1
Ritmo & Tempo de apresentação	4	4	4	-
Audibilidade & Postura	4	4	4	-

Recursos	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3	4	4	1
Pronúncia	3	4	4	1
Recursos lexicais	3	3	3	-
Recursos gramaticais	3	3	3	-
Total:	72	77	76	
Aluno 12				
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor E]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador:	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor G]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	5	0.5
Ritmo & Tempo de apresentação	5	3.5	4	1.5
Audibilidade & Postura	5	4.5	5	0.5
Recursos	5	4	5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	5	1
Pronúncia	4	3.5	4	0.5
Recursos lexicais	5	4	4	1
Recursos gramaticais	4	3.5	4	0.5
Total:	94	78	89	

**Fonte:** O próprio autor.

## APÊNDICE H

## Avaliação dos alunos do Grupo 6

Grupo 6 Nível B2 Estágio <i>Upper-intermediate 1 e Upper-intermediate 2</i>					
Aluno 1					
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	5	5	-
Recursos	5	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	5	5	5	1
Pronúncia	5	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	4.5	5	5	0.5
Recursos gramaticais	4	5	5	5	1
Total:	94	98.5	100	100	
Aluno 2					
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	5	-

Audibilidade e Postura	5	4	4	4.5	1
Recursos	5	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	4	3.5	1.5
Pronúncia	5	4.5	5	3.5	1.5
Recursos lexicais	4	4	4	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4	4	3	3.5	1
Total:	94	89	86	83	
Aluno 3					
Crítério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	4	4.5	3	4.5	1.5
Audibilidade e Postura	5	4	4	4.5	1
Recursos	5	4.5	5	5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4.5	3	4.5	1.5
Pronúncia	5	4	4	4.5	1
Recursos lexicais	5	4.5	5	4.5	0.5
Recursos gramaticais	5	4.5	4	4.5	1
Total:	95	88.5	82	92	
Aluno 4					

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	5	5	1
Recursos	5	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	4	4.5	1
Pronúncia	5	4.5	5	5	0.5
Recursos lexicais	5	4	5	5	1
Recursos gramaticais	4	4	5	4.5	1
Total:	97	87.5	97	97	
Aluno 5					
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	5	5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	4	5	1
Recursos	5	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	4	4.5	1
Pronúncia	5	4	5	4.5	1

Recursos lexicais	4	4.5	4	4.5	0.5
Recursos gramaticais	4	4	4	3.5	0.5
Total:	94	86.5	89	91	
Aluno 6					
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	4	3.5	3	4.5	1.5
Audibilidade e Postura	5	5	5	5	-
Recursos	5	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	5	2	5	1.5
Pronúncia	5	5	5	5	-
Recursos lexicais	5	5	5	5	-
Recursos gramaticais	4	4.5	5	5	1
Total:	95	95.5	87	99	
Aluno 7					
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	5	5	-

Ritmo e Tempo de apresentação	4	4	4	4.5	0.5
Audibilidade e Postura	5	5	4	4.5	1
Recursos	5	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4.5	4	4.5	1
Pronúncia	5	4.5	4	4.5	1
Recursos lexicais	5	4.5	5	3.5	1.5
Recursos gramaticais	4	4.5	5	3.5	1.5
Total:	95	92	90	86	
Aluno 8					
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	5	4.5	0.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4.5	4	4.5	1
Audibilidade e Postura	5	4.5	5	3.5	1.5
Recursos	5	5	5	4.5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3.5	4	3.5	0.5
Pronúncia	4	3	4	3.5	1
Recursos lexicais	5	4	5	3.5	1.5
Recursos gramaticais	5	4	4	3.5	1.5
Total:	94	80	89	76	

Aluno 9					
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	4	5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	5	4.5	3	4.5	1.5
Audibilidade e Postura	5	5	5	4.5	0.5
Recursos	5	4	5	4.5	1
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	5	3.5	1.5
Pronúncia	5	3.5	5	4.5	1.5
Recursos lexicais	5	4	5	4.5	1
Recursos gramaticais	5	3.5	5	3.5	1.5
Total:	100	71	84	85	
Aluno 10					
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	3.5	4	4.5	1.5
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4.5	5	4.5	0.5
Recursos	5	3	5	5	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4	4	3.5	0.5

Pronúncia	5	3	4	3.5	1.5
Recursos lexicais	4	3.5	5	3.5	1.5
Recursos gramaticais	5	3	4	3.5	1.5
Total:	94	72	89	80	
Aluno 11					
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4	4	4.5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	5	5	-
Audibilidade e Postura	4	4	4	4.5	0.5
Recursos	5	5	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	4.5	4	3.5	1
Pronúncia	4	3	4	4.5	1.5
Recursos lexicais	5	3.5	4	4.5	1.5
Recursos gramaticais	4	3	4	3.5	1
Total:	89	78	84	86	
Aluno 12					
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma: [Professor A]	Resultado da avaliação - Professor-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor D]	Resultado da avaliação - Professor III: [Professor H]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	4.5	4	4.5	1

Ritmo e Tempo de apresentação	4	4.5	4	4.5	0.5
Audibilidade e Postura	5	5	5	4.5	0.5
Recursos	5	4.5	5	3.5	1.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	5	4	4	3.5	1.5
Pronúncia	5	3	4	3.5	1.5
Recursos lexicais	4	3	4	3.5	1
Recursos gramaticais	3	3	3	3.5	0.5
Total:	89	76	81	76	

**Fonte:** O próprio autor.

## APÊNDICE I

## Avaliação dos alunos do Grupo 7

Grupo 7 Nível C2 Estágio <i>Proficiency 1</i>			
Aluno 1			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor M]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	-
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	3	1.5
Pronúncia	4	4	-
Recursos lexicais	3	3	-
Recursos gramaticais	3	3	-
Total:	84	79	
Aluno 2			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor M]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	4	5	1
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	4.5	5	0.5
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3	1
Pronúncia	4	4	-
Recursos lexicais	4.5	4	0.5
Recursos gramaticais	4	4	-
Total:	87	85	

Aluno 3			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor M]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	4	1
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	3.5	3	0.5
Pronúncia	3.5	4	0.5
Recursos lexicais	3.5	4	0.5
Recursos gramaticais	3.5	3	0.5
Total:	82	80	
Aluno 4			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor M]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	4.5	4	0.5
Audibilidade e Postura	5	5	-
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4	3	1
Pronúncia	4	4	-
Recursos lexicais	4	3	1
Recursos gramaticais	4	3	1
Total:	87	77	
Aluno 5			

Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor M]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	-
Recursos	5	5	-
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	0.5
Pronúncia	4	5	1
Recursos lexicais	4.5	4	0.5
Recursos gramaticais	4	4	-
Total:	91	91	
Aluno 6			
Critério	Resultado da avaliação - Professor da turma-pesquisador	Resultado da avaliação - Professor II: [Professor M]	Discrepância entre os resultados da avaliação
Preparação e Organização	5	5	-
Ritmo e Tempo de apresentação	5	5	-
Audibilidade e Postura	5	5	-
Recursos	4.5	5	0.5
Conteúdo e Gerenciamento da fala	4.5	4	0.5
Pronúncia	5	5	-
Recursos lexicais	5	5	-
Recursos gramaticais	5	5	-
Total:	97.5	97	

**Fonte:** O próprio autor.

**ANEXOS**

## ANEXO A

## Apresentações orais utilizadas nesta pesquisa

Nível A1 / Estágio Teens 4

## Task A - Instructions:

Present a personal profile of a person you like/admire.

1. Choose a person you like. It can be family or a friend.

2. Interview this person. Ask:

- Name – Age – Nationality – Job?
- Where / live?
- Favourites: colour, clothes, kind of music, film, book, English word etc?
- What / make / happy?
- What / makes / angry?
- How / relax?
- An important person in their life?
- Something special you do every day?
- Reading a book at the moment?

3. Use the information from the interview and prepare your presentation.

- Make a poster with drawings and/or photographs OR a Powerpoint presentation.
- You can write short notes, but you can't write complete sentences or just read the notes.
- You are going to talk for about 1 minute.

## Task B - Instructions:

Imagine you are a tourist guide at a famous places. Make a presentation about this place.

Talk about:

- Where is it?
- What is special about it?
- What can you see/do there?
- How old is it?

- Make a poster with drawings and/or photographs OR a Powerpoint presentation.
- You can write short notes, but you can't write complete sentences or just read the notes.
- You are going to talk for about 1 minute.

Nível A1 / Estágio Basic 2 e Basic 3

## Basic 2

## Task A - Instructions:

Talk about something that happened to you. You can talk about:

- A trip.
  - A special weekend.
  - A special moment in your life.
  - Any other situation you find interesting.
- 
- Use a Powerpoint presentation.
  - You can write short notes, but you can't write complete sentences or just read the notes.
  - You are going to talk for about 1 minute.

## Basic 3

## Task A - Instructions:

Talk about your favourite TV shows.

Ideas to include:

- What is it?
  - What kind of show is it?
  - What is it about?
  - Who are the characters? Who's your favourite?
  - What happened the last time you watched?
  - Why do you like it?
- 
- Use a Google Slides presentation.
  - Remember that you can't simply read the information.
  - Your presentation should last for around 1 - 2 minutes.

Nível A2 / Estágio Pre-intermediate for Teens 1

Task A - Instructions:

Interview a person that you like and admire. It can be a friend or a member of your family. Use the questions on Lesson 1.1 p. 10 "Questionnaire Teenage Life" as a guide.

Prepare a presentation with the information you found out and present a Personal Profile of this person.

- Use a Powerpoint presentation.
- Remember that you can't simply read the information.
- Your presentation should last for 1 – 2 minutes.

Task B - Instructions:

Talk about a travelling experience you've had with your friends. It can be a positive or a negative experience.

Mention:

- Where / go.
  - How / go
  - Where / stay.
  - What / do
  - Meet new people there? Who? How?
  - Good or bad trip? Why?
- Use a Powerpoint presentation.
  - Remember that you can't simply read the information.
  - Your presentation should last for 1 – 2 minutes.

Task C - Instructions:

Talk about a significant event in your life.

Mention:

- What?
  - How old / you?
  - What / you and other people / doing at the moment?
  - What happened?
  - How / you feel?
- Use a Powerpoint presentation.
  - Remember that you can't simply read the information.
  - Your presentation should last for 1 – 2 minutes.

Task D - Instructions:

Talk about a film you've seen recently.

Mention:

- Title.
- What kind.

- Setting (when and where it happens)
- Plot (what it is about).
- Other features of the film (e.g.: actors, director, soundtrack, special effects etc).
- Recommend or not? Why?
  - Your aim is to convince people to follow your recommendation.
  - Use a Powerpoint presentation.
  - Remember that you can't simply read the information.
  - Your presentation should last for 1 – 2 minutes.

Nível A2 / Estágio Pre-intermediate for Teens 2

## Task A - Instructions:

Plan a backpacking trip and make a presentation about it.

## Talk about:

- Countries you're going to visit (about 4 or 5).
- Places you want to visit in the country.
- What you can see and do there.
- How you can get there.
  
- Use a Google Slides presentation.
- Remember that you can't simply read the information.
- Your presentation should last for 1 – 2 minutes.

Nível B1 Estágio Intermediate 2

## Task A - Instructions:

Talk about the school/university where you study/studied.

## Mention:

- Description of the school.
- Your school/university life.
- Regrets.
- What you think about it.
  
- Use a Powerpoint presentation.
- Remember that you can't simply read the information.
- Your presentation should last for about 2 minutes.

Nível B2 / Estágio Upper-intermediate 1 e Upper-intermediate 2

## Upper-intermediate 1

## Task A - Instructions:

You were invited to make a presentation about you and a memorable event in your life. In your presentation, you should:

- Introduce yourself and talk about yourself.
  - Talk about tasks and your interests.
  - Talk about a memorable event in your life (remember to give details and examples).
  - Whether this event has contributed to build your identity and why/why not.
- 
- Use a Powerpoint presentation.
  - Remember that you can't simply read the information.
  - Your presentation should last for 2 – 3 minutes.

## Upper-intermediate 2

## Task A - Instructions:

In your English lessons, you've been discussing the topic "Crime". Your teacher has asked you to carry out some research on this topic and make a presentation about an interesting point related to crime.

You can talk about a famous criminal, famous crimes, crimes unsolved or anything else that you find interesting on this topic.

- Use a Powerpoint presentation.
- Remember that you can't simply read the information.
- Your presentation should last for 2 – 3 minutes.

## Task B - Instructions:

In your English lessons, you've been discussing the topic "Money". Your teacher has asked you to carry out some research on this topic and make a presentation about an interesting point related to money.

You can talk about how money is created, famous billionaires or anything else that you find interesting on this topic.

- Use a Powerpoint presentation.
- Remember that you can't simply read the information.
- Your presentation should last for 2 – 3 minutes.

Nível C2 / Estágio Proficiency 1

Task A - Instructions:

Talk about a talent you have or would like to have.

Mention:

If you have the talent:

- how you discovered it
- who helped you develop it.
- what opportunity having this talent gives you.

If you'd like to have the talent:

- how you could develop it.
- who could help you develop it.
- what opportunities having this talent would give you.

- Use a Powerpoint presentation.
- Remember that you can't simply read the information.
- Your presentation should last for 3 – 4 minutes.

**Fonte:** sistema avaliativo do instituto de idiomas

## ANEXO B

## Grade de avaliação das apresentações orais

✓ Analytical Assessment - What's the level? What's the communicative aim of the task? ✓ Effective feedback – What should be done in order to improve the oral presentation?									
Presentation Skills									
	0	1	2	3	3.5	4	4.5	5	
	Unsatisfactory – 1		In need of improvement – 3		Borderline – 3.5		Good – 4		Excellent – 5
Preparation & Organization	<ul style="list-style-type: none"> <li>The speaker <u>only reads</u> their notes during the <u>whole</u> presentation.</li> <li><u>Very little</u> organization, main ideas are <u>hardly</u> identifiable.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>The speaker shows <u>little</u> confidence and familiarity with the content.</li> <li><u>Little</u> evidence of rehearsal of delivery.</li> <li>The speaker relies on reading notes during <u>most</u> of the presentation to <u>keep track of ideas</u> and <u>to lift language</u>.</li> <li>Ideas are <u>disconnected</u>, mostly illogical and <u>not easy</u> to follow.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>The speaker shows <u>some</u> confidence and familiarity with the content.</li> <li><u>Some</u> evidence of rehearsal of delivery.</li> <li>The speaker avoids becoming note-bound <u>some</u> of the time, but eventually relies on reading notes, mainly to <u>keep track of ideas</u>.</li> <li>Presentation is <u>loosely</u> organised, but main ideas are <u>identifiable</u>.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>The speaker shows confidence and familiarity with the content during <u>most</u> of the presentation.</li> <li><u>Clear</u> rehearsal of delivery.</li> <li>The speaker avoids becoming note-bound <u>most</u> of the time.</li> <li>Presentation is <u>generally</u> well-organised, logical and easy to follow.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>The speaker shows confidence and familiarity with the content <u>throughout</u>.</li> <li><u>Clear</u> rehearsal of delivery.</li> <li>The speaker avoids becoming note-bound <u>throughout</u>.</li> <li>Presentation is well-organised, logical and easy to follow <u>throughout</u>.</li> </ul>
Pace & Timing	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pace of delivery and flow of ideas are <u>too fast / too slow</u>, which hinders the communication of ideas <u>throughout</u>.</li> <li>Length of presentation is too short / overruns time limit, so prompting to talk more or interruptions are necessary, which <u>is not followed by the student</u>.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Pace of delivery and flow of ideas are <u>too fast / too slow</u>, which hinders the communication of ideas <u>most</u> of the time.</li> <li>Length of presentation is too short / overruns time limit, so prompting to talk more or interruptions are necessary, which <u>is followed by the student</u>.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Pace of delivery and flow of ideas are <u>sometimes</u> appropriate, but with instances of inappropriate pace which, <u>generally, does not hinder</u> the communication of ideas.</li> <li>Length of presentation is <u>slightly</u> shorter/longer than the assigned time limits, but no prompting to talk more or interruptions are necessary.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Pace of delivery and flow of ideas are appropriate <u>most</u> of the time</li> <li>Length of presentation <u>is within</u> the assigned time limits.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Pace of delivery and flow of ideas are appropriate <u>throughout</u>.</li> <li>Length of presentation <u>is within</u> the assigned time limits.</li> </ul>

Audibility & Posture	<ul style="list-style-type: none"> <li>Speaker uses unclear, inaudible voice and unclear articulation <u>throughout</u>, so hardly any information can be understood.</li> <li>Speaker has inappropriate posture, does not maintain eye contact with the audience and is inappropriately animated (e.g., gestures, moving around, etc.) <u>throughout</u> and these <u>completely distract from</u> and <u>hinder</u> what the communication of ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Speaker uses unclear, inaudible voice and unclear articulation during <u>most of</u> the presentation, but <u>some</u> pieces of information can be understood. Speaker has inappropriate posture, does not maintain eye contact with the audience and is inappropriately animated (e.g., gestures, moving around, etc.) during <u>most of</u> the presentation and these <u>distract from</u> and <u>hinder</u> what the communication of ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Speaker uses clear, audible voice and clear articulation during <u>some parts</u> of the presentation, with instances of <u>less clear</u> articulation and <u>inappropriate tone</u> of voice, which, <u>generally</u>, does not hinder communication of ideas.</li> <li>Speaker has <u>some</u> appropriate posture, <u>sometimes</u> maintains eye contact with the audience and is <u>sometimes</u> appropriately animated (e.g., gestures, moving around, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Speaker uses a clear, audible voice and clear articulation <u>most</u> of the time.</li> <li>Speaker has appropriate posture, maintains good eye contact with the audience and is appropriately animated (e.g., gestures, moving around, etc.) during <u>most of</u> the presentation and these <u>enhance</u> what the speaker is saying.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Speaker uses a clear, audible voice and clear articulation <u>throughout</u>.</li> <li>Speaker has appropriate posture, maintains good eye contact with the audience and is appropriately animated (e.g., gestures, moving around, etc.) <u>throughout</u> the presentation and these <u>enhance</u> what the speaker is saying.</li> </ul>
	Resources	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Very little</u> resources used which <u>completely hinders</u> the presentation.</li> </ul>	<p><u>Little</u> resources used, which hinders the presentation and/or use of <u>random</u> resources which are not informative enough and <u>does not support</u> the presentation.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Some</u> resources are well prepared, informative, easy to read, not distracting and they effectively support the presentation <u>some</u> of the time.</li> <li>The speaker uses the resources competently <u>some</u> of the time.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resources are <u>mostly</u> well prepared, informative, easy to read, not distracting and they effectively support the presentation <u>most</u> of the time.</li> <li>The speaker uses the resources competently <u>most</u> of the time.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resources are well prepared, informative, easy to read, not distracting and they effectively support the presentation <u>throughout</u>.</li> <li>The speaker uses the resources competently <u>throughout</u>.</li> </ul>
Content & Discourse Management	<p>Language production is not enough</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>A lot of</u> irrelevances, omissions and misinterpretation of the task. Target audience is <u>not</u> informed.</li> <li>Speaker produces <u>only short phrases</u> with <u>a lot of</u> hesitation and repetition which requires <u>a great deal</u> of patience from the listener.</li> <li>Speaker <u>can't</u> join ideas with cohesive devices and/or discourse markers.</li> </ul>	<p>Some features of 1 and some</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Considerable</u> irrelevances, omissions and misinterpretation of task.</li> <li>Target audience is <u>minimally</u> informed.</li> <li>Speaker produces <u>short phrases</u> with hesitation and repetition, which requires <u>some</u> patience from the listener.</li> <li>Speaker <u>can hardly ever</u> join ideas with cohesive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>There are <u>little</u> irrelevances and omissions according to the task.</li> <li>Target audience is only <u>partially</u> informed.</li> <li>Speaker produces <u>extended stretches</u> of language, despite <u>some hesitation</u> and <u>repetition</u>.</li> <li>Speaker <u>can sometimes</u> join ideas with <u>basic</u> cohesive devices and/or discourse markers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Most of</u> the content is relevant, interesting and engaging, with <u>minor</u> irrelevances.</li> <li>Target audience is <u>on the whole</u> informed.</li> <li>Speaker produces <u>extended stretches</u> of language with <u>very little</u> hesitation.</li> <li>Speaker <u>can join</u> ideas with a <u>range</u> of cohesive devices and/or discourse markers most of the time.</li> </ul>	<p>Some features of 4 and some features of 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>All</u> content is relevant, interesting and engaging.</li> <li>Target audience is <u>fully</u> informed.</li> <li>Speaker produces <u>extended stretches</u> of language with <u>ease</u> and <u>no hesitation</u>.</li> <li>Speaker <u>can always</u> join ideas with a <u>wide range</u> of cohesive devices and/or discourse markers.</li> </ul>

Pronunciation		devices and/or discourse markers.			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Speech is <u>often</u> difficult to understand.</li> <li><u>Very little</u> control of phonological features. Inaccuracies hinder communication <u>throughout</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Speech is <u>a bit</u> difficult to understand.</li> <li><u>Little</u> control of phonological features. Inaccuracies <u>hinder</u> communication <u>most</u> of the time.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Speech <u>sometimes</u> understood with ease.</li> <li><u>Some</u> control of phonological features. Inaccuracies <u>do not</u> hinder communication <u>on the whole</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Speech understood with ease <u>most</u> of the time.</li> <li><u>Almost full</u> control of phonological features.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Speech <u>always</u> understood with ease.</li> <li><u>Full</u> control of phonological features.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Very limited</u> range of lexis impeding communication <u>throughout</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Limited</u> range of lexis.</li> <li><u>Misuse</u> of lexical items, impeding communication <u>most of the time</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Small</u> range of lexis.</li> <li>Occasional <u>lack</u> of appropriacy, but <u>not impeding</u> communication <u>on the whole</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Good</u> range of lexis.</li> <li>Use of lexical items <u>generally</u> appropriate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Wide</u> range of lexis.</li> <li>Use of lexical items <u>consistently</u> appropriate.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Very limited</u> range and <u>no</u> control of grammatical forms.</li> <li>Errors impede communication <u>throughout</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Limited</u> range and <u>only some degree of</u> control of grammatical forms.</li> <li>Errors impede communication <u>most of the time</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Small</u> range and <u>fair</u> control of grammatical forms.</li> <li><u>Some</u> errors, which do not impede communication <u>on the whole</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Good</u> range and <u>good</u> control of grammatical forms.</li> <li><u>Few</u> errors, which <u>do not</u> impede communication.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Wide</u> range and <u>full</u> control of grammatical forms.</li> <li><u>No</u> errors.</li> </ul>	
Lexical Resources					
Grammatical Resources					

Note<sup>1</sup>: always interpret these scales in relation to what is expected of the level.

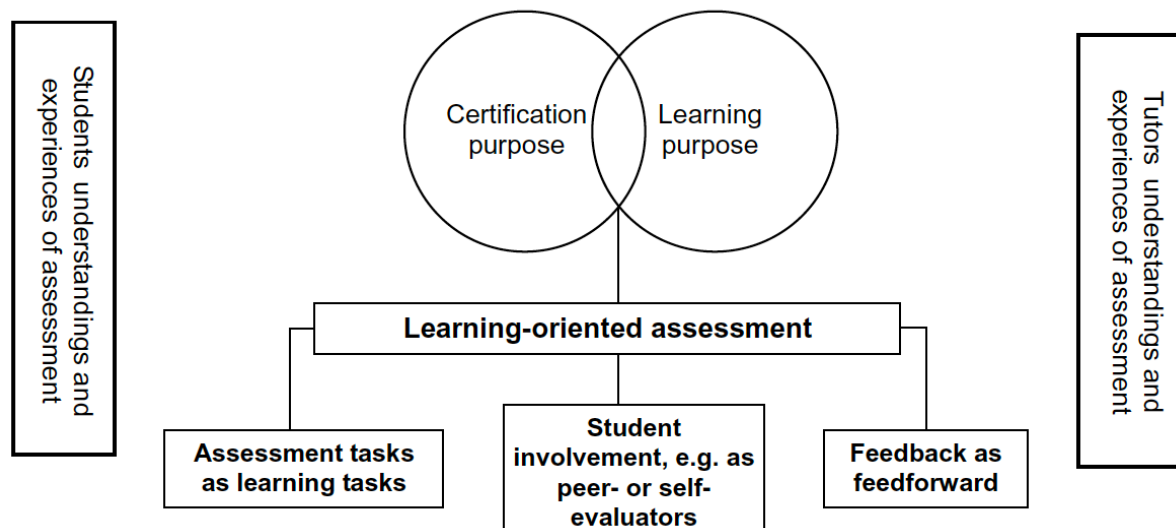
Note<sup>2</sup>: phonological features refer to articulation of individual sounds, word and sentence stress, rhythm, intonation and weak forms.

Note<sup>3</sup>: Presentation Skills weights 2. Language weights 3. Therefore: Presentation Skills 4 criteria x 5 marks = 20 marks x 2 = 40 marks.

Language: 4 criteria x 5 marks = 20 marks x 3 = 60 marks.

## ANEXO C

## Modelo de AvOA de Carless (2007)



Fonte: Carless (2007).

## ANEXO D

## Tarefa de avaliação do Projeto 1

**I1 - Project - Task**  
**An advertising campaign**

Work in groups of three or four. Imagine that you work as public relations for a Non-Governmental Organization (NGO) which makes a cause of protecting the environment. You have been asked to produce an advertising campaign for the organisation. The aim of the campaign is to make people know your organisation better, spread your message and invite people to join you. In your video, you should include the name of the NGO, where you are established, the cause you defend, what you have achieved so far and why people should join you. You should also create a logo and slogan for your campaign.

Steps for the production of your video:

- Organize your group. You can work in groups of three or four.
- Decide the NGO you represent. It can be a real one or you can create one yourselves.
- Prepare a script for your video [use Google Docs]:
  - What is your NGO? Where are you established?
  - What's your cause?
  - What has your NGO achieved so far?
  - Why should people join you?
  - What's your logo and slogan?
- Decide what you need to record your video (i.e.: cameras, apps, lighting etc) and how you are going to record it (i.e.: where you want to record it, the production etc).
- Decide how you can make your video interesting for your viewers (i.e.: editing, special effects, soundtrack, images etc).
  
- Your video should be 2 - 3 minutes long.

Remember that the objective of your advertising campaign is to spread your message and encourage people to join your NGO.

**Fonte:** Sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.

## ANEXO E

## Tarefa de avaliação do Projeto 2

**Project “Connected to nature” - MISSION:**

You are an English language student and you have been discussing ‘nature’ in class. After watching Richard Louv’s interview about Nature Deficit Disorder and reading a little bit more about it, you and your group decided to do something to raise people’s awareness of the importance of being connected to nature.



Your mission is to create a website and provide ideas and advice to help people with nature deficit disorder.

You are going to work in small groups (pairs or trios). All the small groups will contribute to the class website.

To develop the website, you are going through different levels. Each level has specific tasks and you can only go to the next level when you successfully complete the tasks of the previous level.

Who decides if you have completed the level tasks successfully? The other groups.

**Level 2 Task:** Create an avatar representing a person with Nature Deficit Disorder.

Your avatar represents a person with the symptoms of Nature Deficit Disorder (too connected to technology and not connect enough with the natural world). Each level of this project is going to help your avatar to change his/her habits, improve their lifestyles and overcome the disorder.

The aim of this avatar is to show people the symptoms of the Nature Deficit Disorder and how and they get better with the ideas, suggestions and advice you are going to provide on the website.

Create your avatar using the website <https://www.voki.com/site/create>.

Use the tutorial *Project Connected to Nature - How to... - Level 2* to help you create your avatar.

**Level 2 Task:** Create the poster *Start the Change*

You want to encourage people to spend less time in front of screens and more time in contact with nature.

Develop a poster called “Start the Change - 10 useful tips to be more connected to nature”.

You can also include tips taking into consideration the moment we are living (the pandemic). What can we do to be a little bit away from the screens and a little bit more close to nature even in times of pandemic?

**Level 3 Task:** Take photographs of natural elements.

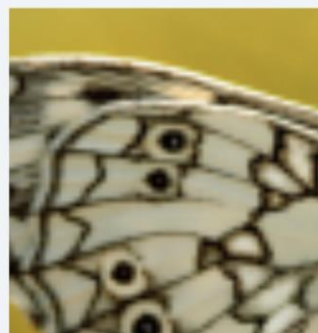
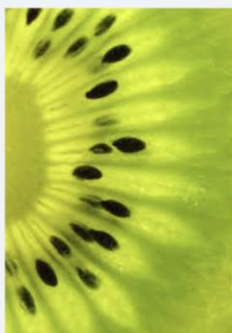
Imagine that your Avatar has decided to spend some time in nature and take some pictures about it to play a game with his friends later on - The Guessing Game.

Your Avatar is going to take close up shots of natural elements.

Then, the Avatar is going to upload these pictures on the Project’s Website.

Finally, the Avatar and his friends are going to see each other’s pictures and try to guess what are the natural elements.

Let’s see some examples?



Take 5 photographs and upload them on your Avatar’s page of the Project’s Website. Use the tutorial *Project Connected to Nature - How to... - Level 3* to help you upload the photographs.

**Level 4 Task:** Record a testimonial

In the beginning of the project, your Avatar was displaying some symptoms of Nature Deficit Disorder.

You created an interactive poster with some ideas to reconnect to nature. Your Avatar chose some activities to do.

Your Avatar also went back to nature and took some photographs about natural elements.

Now, your Avatar is going to record a testimonial about his/her experience during the Project.

In the testimonial, your avatar should:

- Talk about the actions, from the poster, he/she did.
- Say how these ideas helped.
- How he/she is feeling now.
- What he/she would still like to do in the future.

Create your avatar and record his/her testimonial using the website <https://www.voki.com/site/create>.

After that, add your avatar's testimonial to the Project's Website.

You can use the tutorial *Project Connected to Nature - How to... - Level 2* again to help you with this part.

**Fonte:** Sistema avaliativo do instituto de idiomas pesquisado.